

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
del 3 de abril de 1981



**“LA EDUCACIÓN HUMANISTA EN LA UNIVERSIDAD: SU ANÁLISIS
A PARTIR DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EFECTIVAS”**

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTORA EN EDUCACIÓN

Presenta

HILDA ANA MARÍA PATIÑO DOMÍNGUEZ

Director de tesis: Dr. Martín López Calva

Lectores: Dr. Eduardo Arias Castañeda

Dr. Javier Loredó Enríquez

México, D.F.

2010

I N T R O D U C C I Ó N

La licenciatura es para la mayoría de los estudiantes la etapa final de su proceso educativo formal. Ciertamente, el período universitario es uno de los más decisivos en la vida de un joven: en ella asume y reafirma sus propios valores, comienza su proceso de independencia económica y decide la dirección que en adelante tomará su vida. También es un período de construcción de su identidad profesional: aprenderá a manejar los términos y categorías de análisis de la realidad, el modo particular de ver el mundo desde una perspectiva especial, que supone ciertamente el manejo de información más especializada, la solución de problemas técnicos y el manejo de un bagaje cultural que le permitirá no sólo adaptarse a los ambientes laborales, sino, presumiblemente, transformarlos para bien no sólo desde el punto de vista de las capacidades profesionales adquiridas, sino desde las capacidades más amplias que le permitan ser y convivir con los demás de manera constructiva y armónica. De ahí la importancia que se da en la universidad a la formación de sujetos creativos, críticos y libres y a las actitudes de solidaridad, aprecio a la diversidad, valoración de las diferentes culturas, respeto y cuidado por el medio ambiente, capacidad de comunicarse, trabajar en equipo, negociar y solucionar conflictos y desarrollo de actitudes cívicas y democráticas.

Los modernos enfoques de la educación basada en competencias, a la par que asumen el paradigma constructivista centrado en el aprendizaje y no en la enseñanza, curiosamente otorgan al docente un papel crucial para lograr un verdadero cambio educativo, ya no como detentador y transmisor del conocimiento, sino como mediador y promotor del aprendizaje significativo, al esperar de él o ella que promueva no sólo el desarrollo cognitivo y procedimental o técnico sino también afectivo, actitudinal, valoral y ético del alumno; en otras palabras, que atienda a su formación integral. Si bien el presente trabajo no tiene por objeto el estudio de este enfoque en competencias, se menciona aquí sólo como muestra de la importancia que hoy en día tiene la formación integral¹.

¹ Sergio Tobón, uno de los especialistas de habla española más reconocidos hoy en día y en cuyos planteamientos se han retomado en las reformas educativas de la SEP en el nivel básico, publicó en 2004 un libro titulado: *Formación integral y competencias* que se ha reimprimido cada año sin interrupción, y en 2010 llegó a su tercera edición.

Frente a un mundo que se percibe como cada vez más deshumanizado, se deposita en la educación la esperanza de promover la conciencia de la dignidad de las personas, el servicio a los demás, la generosidad y la práctica de la honestidad y la justicia. Se espera que los docentes asuman estos ideales de humanización, de modo que una práctica docente efectiva en la universidad supone una mucha mayor responsabilidad que la de transmitir información, por muy valiosa y especializada que esta pueda ser. El conocimiento especializado se convierte en un grave riesgo si no se desarrolla a la par una conciencia ética; como afirma Edgar Morin (2001), una ciencia que no acepte ningún límite ético en sus planteamientos termina en convertirse en una amenaza para la humanidad.

La importancia de desarrollar la conciencia ética de los sujetos universitarios resulta crucial en un momento en que nuevos conocimientos se producen y difunden de manera acelerada, por un lado, y por el otro, en un mundo social donde predominan los valores materialistas y utilitarios. La educación humanista es el bastión que puede defender a las personas frente al embate de la deshumanización y la pérdida de referentes valorales.

Por otro lado, resulta muy polémico hablar de la formación en valores a nivel universitario. Los estudiantes que ingresan a este nivel ya traen consigo cierto bagaje de experiencias de vida y valores que les han sido inculcados desde la edad temprana al interior de la familia primero, y en el ambiente escolar después, por no hablar de otras instituciones sociales como la iglesia, por ejemplo. ¿Por qué un docente universitario tendría que preocuparse por la formación en valores? ¿no es esta una empresa inútil e ingenua? Después de todo, los estudiantes tienen derecho a ver la universidad como un requisito que les exige el mundo laboral para abrirles las puertas, y el cual es preciso cumplir de la manera más rápida y mejor posible, con el mínimo gasto necesario de energía, pues será ya en el trabajo cuando tendrán que emplearla, esforzándose para aprender lo que verdaderamente necesiten entonces. Ganarse la vida, lograr la independencia económica, poder formar una familia, alcanzar un desarrollo profesional exitoso, etc., son temas que se ven como “fuera”, o “más allá” de la educación universitaria, la cual es concebida como un medio y no como un fin en sí misma, no como una actividad que humaniza su vida. Desde este ángulo, uno podría preguntarse si aquel docente que pretenda navegar contra la corriente no tiene perdida la batalla de antemano.

Sin embargo, según su propio testimonio, muchos alumnos que han pasado por las aulas de ciertos maestros se llevan algo más que un paquete de conocimientos, técnicas y cultura general. Esos maestros especiales logran que algo en esta experiencia les cambie la vida, o al menos la forma de mirarla. Sucede cierta transformación en su horizonte axiológico y consideran asuntos que antes no tomaban en cuenta, logran un mayor nivel de conciencia, se conocen más hondamente a sí mismos, toman postura, encuentran un sentido, asumen un reto, o se les abre una puerta a dimensiones diferentes a la utilitaria, donde es posible la consideración de lo bello, lo justo y lo bueno en sí mismo. Se hacen mejores. O al menos, eso es lo que reportan en los cientos de comentarios en las evaluaciones anónimas que se registran año con año y que de manera silenciosa y difícil de asir, van contribuyendo a la formación de ese perfil humanista con el que la voz popular caracteriza a la Universidad Iberoamericana.

Es cierto que este “sedimento humanista” es una realidad compleja, compuesta por muchos factores que no es posible identificar y aislar, ni siquiera de manera teórica, pues intervienen cuestiones como el ambiente, la interacción de los alumnos entre sí, los deportes, las actividades extracurriculares, el servicio social, las materias de reflexión universitaria, además de la propia historia de vida de cada joven universitario. Pero dentro de todos estos ingredientes destaca de manera importante la influencia de los docentes efectivos que logran dejar una huella de humanismo en sus alumnos. ¿Qué significa para este tipo de maestros darse a la tarea de promover en sus estudiantes una formación humanista? ¿Cómo entienden y practican la educación en valores? ¿Qué les motiva a hacerlo? ¿Por qué tienen tanto éxito? ¿Qué podemos aprender de ellos?

Son estas inquietudes las que han motivado en el presente estudio a indagar sobre las prácticas mediante las que los docentes efectivos logran los propósitos de una formación humanista en la universidad, tema que es abordado mediante una metodología cualitativa que parte de los discursos y prácticas de un grupo de maestros destacados. Se divide en siete capítulos: en el primero se plantean el problema, las preguntas de investigación y la construcción del objeto de estudio. En el segundo se explica con mayor detalle el marco metodológico y los procedimientos y técnicas seguidas en la investigación. En el tercero se describe brevemente el referente contextual en el que tuvo lugar el estudio. En el cuarto se exponen y discuten los referentes teóricos según los cuatro componentes del objeto de estudio. El quinto y más extenso, presenta los hallazgos de la investigación sobre las prácticas docentes efectivas y los elementos que las caracterizan desde diversas perspectivas. En el sexto se presenta una síntesis de los hallazgos más importantes

detallados en el capítulo inmediato anterior, la cual da pie para que , finalmente, en el séptimo capítulo se pongan a consideración las conclusiones del trabajo a la luz del objetivo general de la investigación establecido en el primer capítulo. Como corolario se señalan los alcances y límites de la investigación, cuyos resultados quedan abiertos para posteriores indagaciones.

I. PRESENTACIÓN: LA PROBLEMÁTICA DE LA DOCENCIA EFECTIVA

Esta sección está dedicada a presentar el problema, el objetivo y las preguntas de investigación, que conducen, en términos generales a desarrollar una caracterización de la docencia efectiva para la educación humanista en la universidad mediante el empleo de una metodología inductiva, a partir del estudio de las prácticas docentes de maestros de excelencia. Para la realización de esta tarea se eligió el contexto particular de las asignaturas que conforman el área curricular llamada de “Reflexión Universitaria”, presente en los planes de estudio de todas las licenciaturas ofrecidas por la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, cuyas particularidades específicas serán presentadas en el capítulo III, titulado “Marco contextual”.

Aquí se abordará, en primer lugar, un planteamiento general e introductorio sobre el significado de una formación humanista a nivel universitario y la importancia que ésta tiene en cualquier proyecto educativo actual. En segundo lugar se plantearán el problema, el objetivo y las preguntas de investigación a partir de las dificultades que existen actualmente en la docencia efectiva para la educación humanista en la universidad. Dentro de este contexto problemático se encuentran, al lado de muchas deficiencias y fracasos, profesores de excelencia que han logrado apropiarse de la propuesta de una educación humanista integral y la han operativizado en su práctica docente de tal modo que causan un impacto altamente significativo y perdurable en sus alumnos: ellos constituyen el foco de atención del presente proyecto.

En tercer lugar, a partir del planteamiento del problema de investigación, se definirá el objeto de estudio con sus cuatro componentes, del cual depende la justificación del enfoque metodológico de carácter cualitativo que se ha elegido para llevar a cabo la investigación y que se describirá en detalle en el capítulo II.

1.1 La formación humanista en el nivel universitario

Hoy en día, al lado de una tendencia creciente a la especialización, coexiste una preocupación importante por no perder la visión del conjunto y relación de las partes con el todo y del todo con las partes. Morin (2001), ante la magnitud de los problemas causados por los avances tecnológicos, señala la necesidad de que la educación promueva un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales para inscribir los conocimientos parciales y locales en un contexto más

amplio que incluya consideraciones de tipo ético. Esto significa que la educación debe darse a la tarea de desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana para integrar la información en una perspectiva de conjunto, cuestión que constituye la clave del conocimiento pertinente que necesita desarrollar en el futuro la humanidad para atender la multidimensionalidad, complejidad y la globalidad del saber.

Sin negar la función y utilidad de la especialización técnica, lo que Morin pretende señalar es que no es posible quedarse sólo con un saber “compartimentalizado”, pues este tipo de conocimiento ha ocasionado progresos gigantescos que, por perder la percepción de la totalidad, han acabado por amenazar a la misma especie humana. Mientras que la cultura general incita a la búsqueda de la contextualización de cualquier información o idea, la cultura científica y técnica disciplinaria tiende a parcelar y desunir los saberes haciendo cada vez más difícil su contextualización.

En opinión de este autor, esta tendencia, propia del siglo XX, ha producido una enorme ceguera hacia los problemas globales, por lo que de ahora en adelante la educación debe luchar por complementar un pensamiento que separa y que reduce junto con un pensamiento que unifique y religue, de modo que se pueda ubicar la condición humana en el mundo y tomar conciencia de la multidimensionalidad y complejidad humanas. Para ello es necesario integrar a las ciencias y a la tecnología el aporte inestimable de la tradición humanista.

La institución universitaria fue originariamente el espacio en el que esta tradición humanista se enraizó y difundió a través de los siglos hasta llegar al presente, pero al mismo tiempo, con los avances en todos los campos disciplinares, se ha convertido más bien en el “templo” del conocimiento especializado y del saber tecnocientífico, pues paulatinamente ha ido desplazando a un segundo plano esa vocación humanista que caracterizó en sus inicios a la universidad. En el presente, sin embargo, probablemente debido a los problemas sociales que nos aquejan, como la corrupción y deshonestidad, la violencia, la inseguridad, la destrucción ecológica, el individualismo egoísta, el consumismo, el vacío existencial y las grandes desigualdades e injusticias sociales, entre otros muchos que se podrían mencionar, se ha incrementado la conciencia colectiva sobre la importancia de que la educación universitaria refuerce su sentido humanista para promover en los estudiantes que pasan por su aulas, y que algún día se convertirán en los profesionistas del futuro, aquellos valores que salvaguarden la dignidad humana, como el respeto, la solidaridad, el aprecio por la diversidad, la honestidad y la justicia.

En la vida ordinaria es común encontrar la expresión de que se vive una “crisis de valores”, que para muchos significa una inversión en la jerarquía de los mismos, de tal suerte que los valores materiales del poder, el prestigio y la riqueza -que ya Hobbes desde el siglo XVII había considerado como los verdaderos motivadores de la acción humana-, se sobreponen a los valores de carácter ético como el respeto, la honestidad, la solidaridad, la justicia o la generosidad.

La predominancia social de un tipo de “individualismo posesivo” movido por un afán competitivo y egoísta es, para Apple (1997) uno de los principales obstáculos para que surjan entre las personas actitudes de solidaridad y colaboración, y desde la perspectiva de Morin el individualismo se manifiesta en la tendencia a la sobreespecialización que tiende a “parcelizar” la realidad de tal suerte que hoy lo humano se ha dislocado, separando la dimensión psíquica, social, religiosa, económica como campos encerrados en sí mismos, ocasionando graves problemas que ponen en riesgo la misma sobrevivencia de la especie humana. Este fenómeno parcelizador impide el ejercicio de un conocimiento pertinente, pues cada individuo tiende a responsabilizarse solamente de su tarea y función específica, con lo cual se obstaculiza también el desarrollo de la identidad planetaria, es decir, de la conciencia de nuestro vínculo como especie humana, más allá de las fronteras que separan naciones y culturas. De ahí que, pensadores como Morin consideren urgente que la educación retome su papel humanizador para promover, a la par de la autonomía individual, la conciencia de la interdependencia comunitaria y el sentido de pertenencia a la especie humana. Comprender lo humano es comprender su unidad en la diversidad, así como su diversidad en la unidad. Para el autor del pensamiento complejo, una de las vocaciones esenciales de la educación del futuro será el examen y el estudio de la complejidad humana desde esta perspectiva de la unidad en la diversidad, de suerte que pueda fraguarse la necesaria conciencia de nuestra condición humana como pertenecientes a una especie desde una perspectiva planetaria, que conduzca al desarrollo sostenible y a la solidaridad universal. La educación del futuro tiene la importante misión de utilizar conocimientos existentes para superar los problemas provocados por la excesiva especialización e identificar la falsa racionalidad: aquella que no es autocrítica y que está al servicio de los meros intereses utilitarios e inmediatistas, que pierde la visión de conjunto y largo plazo, tan necesaria para nuestra supervivencia como especie y para lograr condiciones de vida más humanas para todos los habitantes del planeta.

La educación debe conducir a una “antropoética” considerando a la humanidad desde su triple condición como individuo- sociedad- especie. La ética individuo/ especie necesita un control mutuo

de la sociedad por el individuo y el individuo por la sociedad, cuya forma más pertinente es la democracia, tanto como actitud de vida (Dewey, 1998) como forma de organización política. Y allende las fronteras del propio país, la educación no sólo debe contribuir a que los sujetos tomen conciencia de la Tierra como nuestra “patria” sino permitir también que esta conciencia se traduzca en la voluntad de realizar la ciudadanía terrenal (Morin, op.cit, p.129-133)

Desde el informe de Jacques Delors (1996), cuando la UNESCO propone educar en los “cuatro pilares”: saber, saber hacer, saber ser y saber convivir -nociones que sientan las bases pedagógicas para la educación basada en competencias-, ha habido una urgencia cada vez mayor de promover una conciencia de nuestra “identidad planetaria” como diría Morin, identidad a la que, por otro lado, ha ayudado a construir en gran medida el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información.

En este contexto globalizado, la tradición humanista universitaria no ha perdido sus características fundamentales, como son la importancia que otorga a la promoción de la conciencia de la dignidad inalienable de la persona humana, conciencia que a su vez se traduce en la preocupación por centrarse en la persona del alumno, en sus sentimientos, necesidades, experiencias previas o estilo de aprendizaje, por ejemplo; en asignar un alto valor al desarrollo de la reflexión crítica, la creatividad, la curiosidad, la preocupación por las problemáticas éticas y las implicaciones que para los seres humanos tanto a nivel individual como social tiene el conocimiento, buscando las relaciones entre disciplinas y la visión de conjunto y totalidad por encima del saber especializado y fragmentado.

La educación humanista parte de una concepción de la persona humana como sujeto-agente, dotado de conciencia, libre y racional, por lo que sus acciones son intencionales, y considera que la misma educación es un proceso de intencionalidad y de concienticidad que implica la comprensión, afirmación y transformación del mundo y del propio sujeto. Así, López Calva (1996) señala que el proceso de enseñanza-aprendizaje es, fundamentalmente, un proceso de “encuentro humano” en el que tiene lugar el diálogo atento, inteligente y razonable, así como la libre valoración sobre los diversos aspectos de la realidad que se estudia con el propósito de ampliar el “horizonte de comprensiones, significados y valores que intervienen en él” (p.II) y, concomitantemente, lograr una mayor autoapropiación del sujeto.

La presente investigación busca indagar el significado operante de la formación humanista en la universidad a través del estudio de las prácticas docentes efectivas y de los significados que a ellas

les dan los docentes autores de estas prácticas. Para tal efecto, se decidió como campo de trabajo el conjunto de materias de la llamada “Área de Reflexión Universitaria” (ARU) conformada por cuatro asignaturas de los planes de estudio de todas las licenciaturas de la Universidad Iberoamericana. La razón de haber elegido este nicho curricular es debido a que su intencionalidad educativa tiene que ver justamente con la promoción de la educación humanista cuyas características más generales se han esbozado en los párrafos anteriores y que serán retomadas con mayor profundidad en la discusión de los referentes teóricos del siguiente capítulo.

Las materias elegidas para el estudio se orientan a promover en los estudiantes el hábito de la reflexión crítica sobre temáticas provenientes principalmente de los campos de las humanidades y las ciencias del hombre, con miras a ensanchar su horizonte de comprensión en lo tocante a aquellas temáticas que pueden ayudarles a crecer como personas, y eventualmente, lograr vivir una existencia más plena. Estas materias proporcionan un espacio propicio para que interactúen estudiantes de diferentes disciplinas, y con ello, la posibilidad de diálogo entre diversos modos de abordar, entender y conceptualizar el mundo. También buscan, desde el punto de vista de los contenidos, complementar la formación universitaria de los jóvenes mediante la integración de otros conocimientos además de los propiamente profesionales, y desde el punto de vista de las habilidades de pensamiento, fomentar una postura crítica ante los acontecimientos de la realidad social, cultural, científica. etc. Asimismo, una característica más de los propósitos educativos de esta área del curriculum atañe al desarrollo psicoafectivo, no sólo por las temáticas abordadas por algunas de las asignaturas (como, por ejemplo, la materia de “Relaciones interpersonales”) y por las estrategias didácticas de tipo colaborativo que promueven, tales como el trabajo en equipos o el desarrollo de proyectos, sino también porque en general, porque ofrecen oportunidades para que los alumnos aprendan a interactuar con compañeros de otras carreras y establezcan vínculos de compañerismo y amistad más allá del aula.

El método propuesto para la pedagogía de estas materias se basa en el ciclo experiencia- intelección- decisión- reflexión. Con ello trata de “superar el racionalismo” que “convierte los valores en entidades abstractas” y al ser humano en “una máquina registradora de deberes y normas” (Bazdresch, J. 1991: 9). De ahí la importancia de propiciar situaciones experienciales que puedan luego ser reflexionadas críticamente para fomentar una apropiación personal, y evitar las posturas adoctrinantes.

En la última revisión de planes de estudio que se puso en marcha en 2004, el ARU denomina al método pedagógico de “reflexión crítica”, el cual comprende:

(...) el contexto, la experiencia, la reflexión, la autocrítica, la acción-compromiso y la evaluación. Más que ‘formar en valores’, se persigue invitar al estudiante a hacerlos reflejos y a confrontarlos con su propia realidad y con los propios esquemas de conocimiento. Esquemas a través de los cuales han tomado, toman y tomarán sus decisiones u opciones personales y profesionales. Se trata de proponerles una actitud autocrítica de cara a su propio actuar; en suma: de que reflexionen acerca de su mayor o menor libertad frente a las posibilidades que ellos mismos irán construyendo u obturando en su vida personal y profesional, así como en su compromiso con la sociedad a la que pertenecen y en la que jugarán un papel determinado como profesionales o bien en el desarrollo de sus disciplinas” (*Fundamentación del área de reflexión universitaria*, Universidad Iberoamericana, 2004).

De la anterior descripción, interesa destacar que en ella, la formación humanista se entiende como una reflexión de carácter ético en cuyo centro se pone al ser humano. La propuesta pedagógica para lograrlo se caracteriza idealmente por las siguientes notas:

- Sitúa el proceso de conocimiento en un contexto.
- Promueve la experiencia.
- Propone una actitud autocrítica del estudiante y
- Promueve la reflexión sobre las posibilidades de la libertad personal con relación a los valores éticos.
- Suscita la sensibilidad del estudiante hacia los problemas sociales y el compromiso con los sectores más desfavorecidos.

1.2 El planteamiento del problema, el objetivo y las preguntas de investigación

Si se considera detenidamente la propuesta de la educación humanista, no es difícil imaginar que los docentes que quieran lograrla tienen ante sí un reto gigantesco, al menos desde una quintuple misión: 1) luchar contra los valores dominantes que privilegian los saberes especializados en el ámbito de la formación profesional y el individualismo egoísta y competitivo en el ámbito laboral y social, 2) vencer las resistencias y prejuicios con los que sus alumnos asisten a las clases, motivarlos para participar activamente y comprometerse con su propio proceso de aprendizaje a lo largo de todo el semestre; 3) propiciar que los alumnos incursionen en otros campos de conocimiento ajenos a su disciplina desde una perspectiva crítica y reflexiva, es decir, filosófica; 4) lograr un aprendizaje significativo de modo que los estudiantes perciban que han aprendido algo valioso para su vida personal en los términos planteados por la formación humanista; 5) promover procesos de sensibilización y compromiso hacia las problemáticas sociales de México en primer

lugar, y del mundo en segundo lugar, como corresponde a las condiciones actuales de la globalización, o de la “era planetaria”, en el lenguaje de Morin (2001).

Mientras un maestro que imparte una materia de la formación profesional cuenta con que los alumnos en principio ya están interesados en cursarla, los maestros dedicados a promover la una educación humanista tienen que vérselas con un alumnado de inicio renuente o poco motivado y deben esforzarse especialmente por hacerle ver la importancia de su materia. En un contexto social y cultural donde impera una mentalidad pragmática, las materias que no contribuyen directamente con la formación profesional padecen el cuestionamiento constante acerca de su utilidad. Estas críticas también están apoyadas en el hecho innegable de que, si bien el sentido de la formación humanista y sus objetivos generales resultan idealmente encomiables, en la práctica no se ha logrado un resultado claro. Existen maestros que no pueden vencer las resistencias ya señaladas y fracasan en el cumplimiento de tan altos propósitos formativos. Por ejemplo, en el caso del ARU, semestre tras semestre, alrededor de una cuarta parte del alumnado inscrito en este tipo de materias expresa quejas sobre las deficiencias de sus profesores y el contenido de los cursos².

En contrapartida, aunque la cantidad de “fracasos” docentes registrados pueda hacer pensar que en realidad la propuesta de una formación humanista integral es demasiado ambiciosa, e incluso inalcanzable, también es un hecho innegable que existen docentes de excelencia que no sólo la comprenden y hacen suya, sino que la potencian de tal modo que logran un impacto profundo y perdurable en sus estudiantes, tal como los hallazgos de Bain (2004) lo han constatado. Por ejemplo, en el caso del ARU, es bastante frecuente encontrar, en el espacio destinado a los comentarios libres que los alumnos escriben en las encuestas de evaluación docente, expresiones como las siguientes: *“Este curso me cambió la vida”, “Es la mejor materia que he llevado, no sólo de integración, sino de toda mi carrera”, “Es un maestro excelente, el mejor de mi vida”, “Gracias por lo que has hecho por mí”, “Es el mejor maestro de toda la universidad”, “Todos los maestros deberían ser como ella”, “Gracias a la universidad por brindarnos la oportunidad de reflexionar”, etc. etc.* El seguimiento puntual de este tipo de comentarios en las encuestas de apreciación durante más de diez años, ha sembrado la inquietud por descubrir qué es lo que los maestros que mantienen semestre a semestre altos puntajes y reciben comentarios tan elogiosos, piensan sobre su trabajo educativo en la

² En 1998 se realizó un seguimiento puntual del resultado del cuestionario de apreciación del desempeño docente llamado SEPE 1 en todas las materias del ARU, encontrando que aproximadamente un 25% de los alumnos quedaba insatisfecho con los cursos (Patiño, 1998) Desde entonces no se ha hecho un seguimiento tan puntual, pero en opinión del actual director de la DSFI, este porcentaje es muy similar hoy en día.

línea de la educación humanista, cómo se relacionan con los alumnos para motivarlos y despertar su interés, qué esperan de ellos, cómo manejan los contenidos de su cursos para propiciar la reflexión crítica, qué actividades de aprendizaje conducen para lograr los objetivos que se proponen, cómo conciben la evaluación y para qué la utilizan, y, a través de las respuestas a estas preguntas, averiguar qué se puede aprender de ellos para mejorar la docencia encaminada específicamente a la educación humanista, entre otros temas relevantes.

Por tanto, el **objetivo general** de la investigación se ha formulado de la siguiente manera:

Analizar los factores clave que contribuyen a la efectividad de la práctica docente para la formación humanista en la universidad a través de la indagación, sistematización e interpretación de la información recabada mediante entrevistas y observaciones de aula hechas a profesores destacados, de manera que se puedan detectar distintos modos de significar y hacer operante la formación humanista que orienten la práctica de los docentes universitarios en el contexto actual.

En otras palabras, la presente investigación pretende ahondar sobre la problemática de la docencia efectiva para la educación humanista a través del estudio de aquellos docentes que han alcanzado altos niveles de éxito en su desempeño continuado a través de los años. Este “ahondar” significa indagar a profundidad en las teorías implícitas de estos profesores acerca de la educación, la formación humanista y valoral, su concepción de la persona en general y del alumno en particular, de las finalidades educativas más amplias, de la manera en que conciben el aprendizaje, los factores que consideran más relevantes en un curso, el modo en que conceptualizan su propia práctica y otros elementos que ayuden a identificar las claves de su éxito como docentes. Si bien existen planteamientos sobre el significado de la formación humanista y el método pedagógico ideal para lograrlo, no se ha documentado ni sistematizado información sobre las diversas maneras en que los docentes destacados interpretan y realizan la educación humanista en el aula, planteamiento que desde su misma formulación exige un abordaje inductivo. De este modo, las preguntas que guiaron la presente investigación fueron las siguientes:

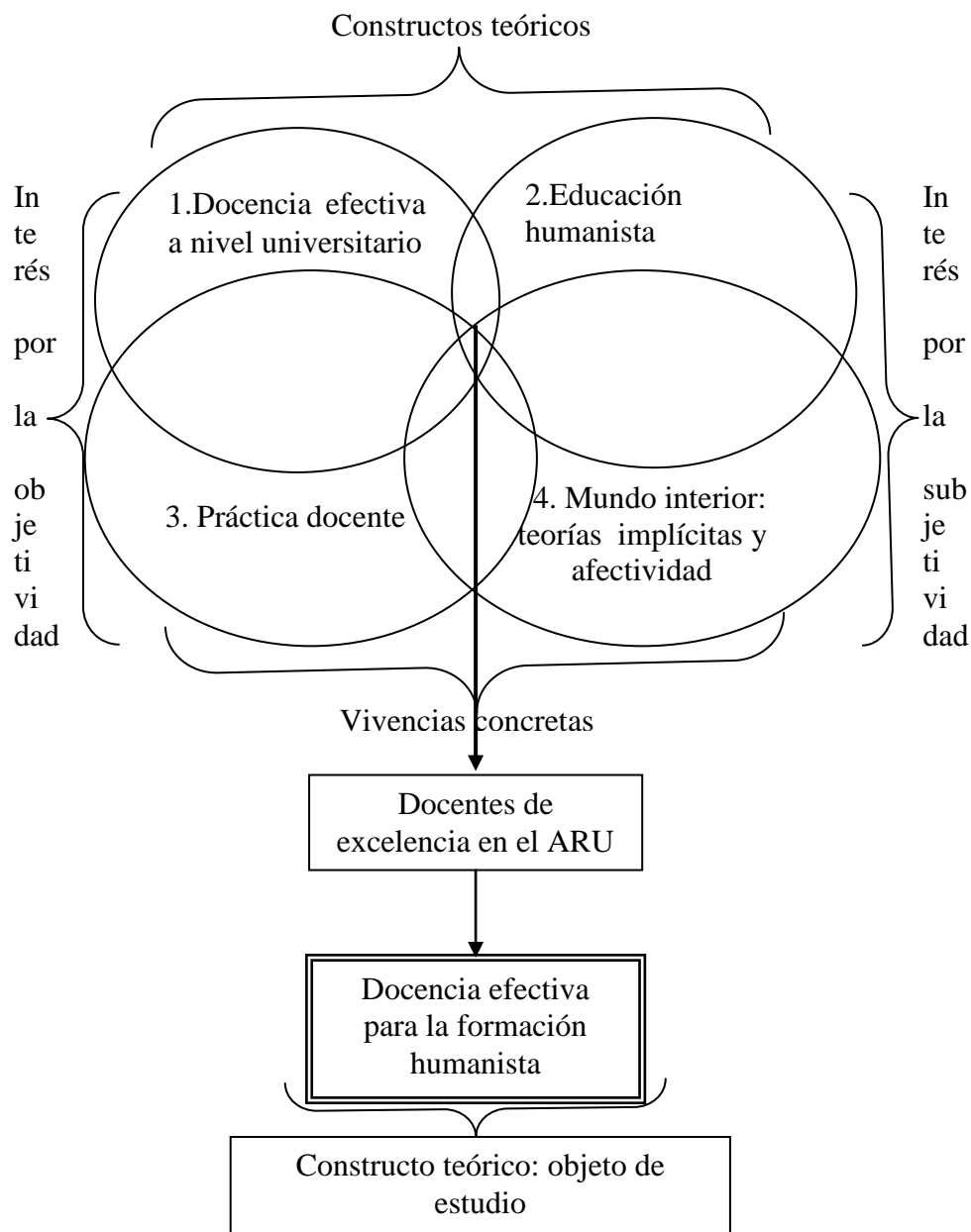
1. *¿Qué piensan y sienten los docentes de excelencia respecto de la docencia y la educación humanista?*
2. *¿Cómo conceptualizan y viven su práctica docente?*

3. *¿Cuáles consideran ellos que son los frutos más importantes de su docencia? ¿Qué evidencias se tienen al respecto?*
4. *¿Cuáles son las dificultades que encuentran en su docencia para lograr una educación humanista y cómo las solucionan?*
5. *¿Es posible encontrar elementos y nociones comunes a todos ellos que permitan construir una caracterización de la “práctica docente efectiva para la educación humanista en la universidad”?*

Básicamente, el problema de investigación tiene dos vertientes: por un lado, profundizar en las creencias o teorías implícitas de los profesores de excelencia acerca de su propia docencia y de los factores vinculados a la misma en el terreno de la afectividad, y por otro lado, identificar estos elementos en su práctica en el aula. Se enmarca así dentro de los estudios de la docencia efectiva a nivel universitario, sobre la cual hay una abundante literatura, pero aborda este objeto de estudio de manera inductiva, con una metodología cualitativa.

1.3 Delimitación del objeto de estudio y enfoque metodológico

En una primera aproximación, el objeto de estudio está constituido por la *docencia efectiva a nivel universitario* en intersección con la *educación humanista*. En una segunda aproximación, aparecen dos ingredientes más: por un lado el *mundo interior* del docente, constituido por las teorías o creencias implícitas sobre el sentido de su tarea educativa con todo lo que esta supone (sus concepciones sobre la educación y sus finalidades, la docencia, la práctica docente, los alumnos y las expectativas sobre ellos, etc.) así como por los afectos, sentimientos y voliciones relacionados con la docencia, y por el otro, la manera en que estos profesores actúan en el aula, es decir, la conducción real de su *práctica docente*. Estos cuatro elementos se estudiarán a partir de lo que los docentes de excelencia piensan, sienten y hacen para *construir, inductivamente* la concepción de una *docencia efectiva para la formación humanista en la universidad*, constructo que constituye el objeto de estudio de la presente investigación. El siguiente diagrama muestra la interrelación entre estos elementos:



El diagrama trata de representar algunos rasgos que se pueden atribuir, no absoluta ni exclusivamente, desde luego, a los componentes del objeto de estudio. Así, por ejemplo, los dos primeros: “docencia efectiva” y “educación humanista” pueden verse como construcciones teóricas desarrolladas en trabajos de investigación y en ensayos conceptuales, mientras que los últimos “práctica docente” y “mundo interior” pueden interpretarse como fenómenos que pertenecen al ámbito experiencial del docente concreto. Por otro lado, los componentes de la derecha; “educación

humanista” y “mundo interior” privilegian el interés por la realidad personal y la experiencia de la subjetividad como campo de investigación e incluso de propuestas pedagógicas, como podría ser “el enfoque centrado en la persona” desarrollado por Carl Rogers (1989).

En tanto los componentes de la izquierda, “docencia efectiva” y “práctica docente” pueden constituir un campo de investigación interesado por encontrar respuestas objetivas, validadas empíricamente por métodos cuantitativos, que aporten conocimientos sobre la efectividad de la docencia, como los estudios de análisis factorial desarrollados por Hildebrand (1971), Eble (1970) o Young y Shaw (1999) para distinguir las características de los docentes efectivos de aquellos que no lo son. Desde luego esta división es un tanto arbitraria y pueden encontrarse muchos ejemplos que la contradigan, especialmente en el campo de la investigación cualitativa, pero se ha planteado sólo como ayuda para representar los enfoques más predominantes y contextualizar el objeto de estudio.

Lo que más interesa resaltar es que el diagrama intenta representar que la interrelación que surge entre estos cuatro elementos: “docencia efectiva”, “educación humanista”, “práctica docente” y “mundo interior de los profesores” los matiza y condiciona unos a otros dándoles un significado específico. Por ejemplo, en cuanto a la “docencia efectiva”, se trata de analizarla pero no desde la perspectiva de la enseñanza disciplinar, que es el aspecto que más se acentúa en los perfiles de los docentes universitarios (Schon, 1992, 1998), sino desde la perspectiva de la educación humanista que se promueve en la universidad. Es decir, no se trata de caracterizar la docencia efectiva para el aprendizaje de las matemáticas, la literatura, el arte o la ingeniería ni los cursos de carácter monográfico que se derivan de estas amplias disciplinas, sino de profundizar en la docencia efectiva que hace operante la educación humanista, tan enaltecida en la literatura y probablemente tan poco identificable en las prácticas concretas de muchos docentes de la universidad. En el punto de intersección de los cuatro elementos que constituyen el objeto de estudio se encuentran los docentes de excelencia del ARU, sujetos de la presente investigación: ellos ejercen la docencia de manera sobresaliente en un área “no profesionalizante” del curriculum de licenciatura de la UIA que *persigue específicamente la formación humanista* de todos los estudiantes de este nivel, y que, paradójicamente, de entrada está estigmatizada como no muy relevante en el ambiente universitario.

La indagación sobre la “efectividad” en el estudio de los docentes destacados no se orienta, en primer término, a recabar información sobre sus grados académicos, sus trabajos de investigación, la formación pedagógica que han recibido, los textos que hayan publicado, los congresos a los que hayan asistido o las ponencias que hayan dictado, que son los “indicadores” que

los organismos externos utilizan comúnmente en los procesos de certificación y acreditación de la calidad docente universitaria. Tampoco se caracterizará su efectividad por la variedad de técnicas didácticas que manejen con destreza o el grado en que utilizan las nuevas tecnologías de la información, por mencionar los aspectos más obvios, sino que su efectividad se analizará desde una perspectiva como la planteada por Bain (2004) y Whitaker (2004), enfocada en lo que los profesores de excelencia *son* y no en lo que *tienen*.

Lo que los docentes *son* está constituido por sus creencias y teorías implícitas, ciertamente, pero también por sus afectos y emociones, sus expectativas y el sentido de vida que les aporta la docencia, y aquellos rasgos de la experiencia subjetiva que constituyen su “mundo interior” en cuanto tal, que se transfiere necesariamente a su actividad en el aula. Se parte del supuesto comprobado por Gómez (2005) en su investigación respecto de que “las teorías implícitas de los docentes son el principal determinante de su conducta en el aula” (p. 38), que fortalece lo sostenido antes por Marland (1994), Pajares (1992) y Richardson (1996)³. Desde ese punto de partida, lo que la presente investigación indagará serán sus teorías educativas implícitas *respecto de la educación humanista*, pero añadirá otros componentes de la experiencia subjetiva, como las emociones y afectos que están ligados a sus teorías implícitas y que se transfieren a su práctica educativa en el aula. La educación humanista también determinará el ángulo desde el que se observarán las prácticas docentes, las cuales se analizarán desde la perspectiva de su congruencia con las teorías y creencias implícitas de los docentes de excelencia al respecto. De esta forma, puede inferirse que la educación humanista, el cuarto componente del objeto de estudio, constituye la plataforma sobre la cual se construye el concepto de *docencia efectiva para la educación humanista en la universidad*. Este es ciertamente un componente teórico, pero lo que interesa indagar es *la manera en que los docentes de excelencia se han apropiado intelectual y afectivamente de este discurso* y cómo lo trasladan a su práctica en el aula.

Si bien de antemano el punto de partida es el discurso y las prácticas de maestros que gozan de un alto prestigio y reconocimiento en el ARU, el objeto de estudio exige una aproximación inductiva que lleve a descubrir las claves de la efectividad de su docencia dejando que los datos “hablen primero”, para a partir de ellos, establecer relaciones, comparaciones y clasificaciones que lleven a obtener categorías y subcategorías y quizás, patrones de recurrencia que permitan construir un perfil de la docencia efectiva para la educación humanista en la universidad. Así. la intersección

³ Citados por Gómez (2005), p. 30

de los conceptos “docencia efectiva”, “educación humanista”, “práctica docente” y “mundo interior de los profesores” se pretende estudiar a partir de un análisis e interpretación de los datos empíricos que se obtengan los docentes de excelencia dentro del Área de Reflexión Universitaria mediante la metodología cualitativa de la Teoría fundamentada (Grounded Theory) cuyos insumos serán los datos recabados a través de entrevistas en profundidad y observaciones en aula, utilizando para la triangulación de la información los comentarios de los alumnos recabados en el instrumento de apreciación del desempeño docente llamado en la institución “SEPEI”.

Se utiliza este enfoque cualitativo porque hablar de docencia efectiva en relación con las creencias y teorías implícitas de los docentes y su dimensión interior afectiva implica abandonar el enfoque “entrada-proceso-salida” (*process-product*) que atiende al comportamiento externo del profesor como medio para mejorar los resultados de su intervención en función del aprendizaje esperado en los alumnos. Este enfoque proviene de la conceptualización de la microenseñanza y surgió desde los años sesenta en la Universidad de Stanford (Gómez, op. cit. p.40), y aún hoy en día se practica en instituciones educativas de todo tipo. Se llama microenseñanza porque la actividad docente se “divide” en habilidades concretas que pueden ser identificadas, tales como comunicación verbal y no verbal, el uso del pizarrón, la modulación de la voz, la elaboración de esquemas conceptuales y otras técnicas que el profesor puede aprender para transmitir información de manera más efectiva y facilitar procesos de aprendizaje. La “entrada” en este caso son justamente todas las *conductas* que un docente lleva a cabo con el fin de promover en el alumnos ciertas experiencias o “procesos” cuyo resultado es el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje o “salida”. Desde esta perspectiva, la docencia efectiva sería aquella que logra los aprendizajes esperados en los alumnos, definición que, aunque es verdadera, no es suficiente para comprender la complejidad de la docencia, pues la simplifica desde un paradigma conductista que la hace equivalente a un proceso de producción de manufactura, ignorando el mundo interno de las creencias, pensamientos, afectos, emociones, expectativas, y otros factores que conforman la subjetividad tanto de los docentes como de los alumnos y que inciden y condicionan la experiencia educativa. En la presente investigación no se trata de examinar los objetivos de aprendizaje de los cursos, realizar un cotejo de las acciones del docente para verificar si son congruentes con el cumplimiento de esos objetivos y aplicar a los alumnos algún instrumento para verificar si se han o no alcanzado, y con base en los resultados dictaminar el grado de efectividad docente. *No se trata de evaluar el desempeño docente sino de comprenderlo*, es decir, de profundizar en las características que presentan los profesores de

excelencia, tanto en su actuación en el aula, como en los conceptos, sentimientos y afectos que conforman su “mundo interior” en tanto docentes y en lo que ellos logran “más allá” de los objetivos de aprendizaje propuestos, cuestiones que el enfoque estratégico de entrada-proceso-salida no alcanza a considerar.

La aproximación a la docencia efectiva que se intenta realizar parte de la convicción de que la docencia es una actividad compleja, de carácter multidimensional, en la que se ven implicados elementos como la historia personal, las experiencias acumuladas, la manera en que el docente interpreta su propia vocación y su práctica, las emociones que experimenta, además de las características contextuales en las que ejerce su trabajo, el tipo de alumnos que tiene, las demandas que recibe de la institución, la relación que establece con sus colegas, etc. Francis (2006) identifica tres dimensiones de la práctica docente: la personal, la pedagógica y la disciplinar, mientras que Fierro, Fortoul y Rosas (1999) identifican seis: la personal, la institucional, la interpersonal, la social, la didáctica y la valoral, todas ellas entrelazadas por lo que las autoras llaman “la relación pedagógica”, haciendo ver la complejidad que implica, quizás más que otras, la actividad docente. Como señala Francis:

El reconocimiento del carácter histórico en la constitución de la práctica docente surge como comprensión de que la actividad humana es el reflejo de entramados sociales e individuales que interactúan dialógicamente en un contexto y un momento histórico en la cual está inserta y la determina” (op.cit., p. 35).

Hasta ahora se ha hablado en distintas ocasiones de la docencia y de la práctica docente como si fuesen sinónimos, y en muchos sentidos lo son. En tanto la docencia se concibe como un verbo, es decir, como una acción, es equivalente a su práctica, y de hecho, sólo puede hablarse de docencia como sustantivo si se hace de ella un constructo teórico, de carácter declarativo o prescriptivo, pero no si se vive. Vivir la docencia es practicarla. Sin embargo, en el diagrama aparecen como elementos separados para transmitir la idea de que la realidad complementaria del mundo interior del docente es justamente su práctica, y para enfatizar que tanto una como otra requieren diferentes técnicas de investigación: la primera puede abordarse mediante entrevistas en profundidad y la segunda, mediante observaciones directas. Por otro lado, la práctica docente tiene diferencias con la docencia en tanto constructos teóricos, que serán discutidas en el capítulo siguiente dedicado al marco teórico.

II. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE Y DEL PARADIGMA HUMANISTA

De acuerdo con los componentes que constituyen el objeto de estudio, en este capítulo se discutirán cada uno de los cuatro elementos que componen el objeto de estudio, mismos que serán abordados en el orden siguiente: 1) la conceptualización de la práctica docente, 2) la caracterización del “mundo interno” del docente, 3) la conceptualización de la docencia universitaria efectiva y 4) el humanismo como paradigma de la educación universitaria.

El primer apartado examina el concepto de *práctica docente*, tal como esta es concebida por diversos autores, los momentos en los que se la divide y las dimensiones que se le atribuyen y la constituyen como una realidad compleja.

En segundo lugar se presenta la *caracterización del “mundo interior” del docente* desde una doble perspectiva: las teorías implícitas que pertenecen a la dimensión cognitiva y los elementos que conforman la dimensión de la afectividad.

En el tercer apartado discute la *conceptualización de la docencia universitaria efectiva* desde las aportaciones que la investigación ha hecho al respecto y las corrientes y enfoques de la misma, con sus ventajas y desventajas para justificar la línea teórica y metodológica que se seguirá en la presente investigación. Este apartado se subdivide a su vez en tres temas: la docencia efectiva desde las construcciones prescriptivas de carácter teórico, en el que se revisan las elaboraciones teóricas de algunos autores relevantes; en segundo lugar se presenta la concepción de la docencia efectiva desde los estudios empíricos de carácter cuantitativo, y finalmente, el tercer tema se dedica a una revisión de la docencia efectiva desde los estudios de carácter cualitativo, que es la corriente a la que la presente investigación se adscribe.

El cuarto apartado del capítulo se dedica a desarrollar algunos aspectos de la educación humanista relevantes para el presente estudio, que fueron esbozados brevemente en el primer apartado del capítulo anterior. Dado que el humanismo es un término muy amplio que abarca una gran variedad de propuestas, es importante señalar de qué tipo de humanismo se está hablando y cuáles son sus implicaciones más importantes. De ahí que la primera parte presente una visión filosófica que aborda como puntos centrales la concepción de la persona y sus rasgos más importantes desde la perspectiva humanista que se considera más afín a un proyecto educativo, haciendo especial énfasis en el tema de la libertad humana. En segundo lugar se presenta, como contraste, la crítica antihumanista desarrollada por algunos pensadores posmodernos y como

respuesta, el tercer lugar corresponde a la discusión sobre la vigencia de los ideales modernos en la educación. El cuarto y último apartado se dedica a la revisión de los conceptos de pensamiento crítico y reflexión como puntos clave de la educación humanista en la universidad.

2.1 Conceptualización de la práctica docente

El primer componente del objeto de estudio está constituido la “práctica docente”, la cual como se ha mencionado, en muchos sentidos es sinónimo de docencia, sobre todo cuando ésta última se concibe como actividad y no como concepto. Sin embargo, la distinción es útil metodológicamente, pues mientras la “docencia” se estudia como la concepción que tienen los sujetos de la presente investigación utilizando la técnica de las entrevistas en profundidad, la práctica docente se analiza como el fenómeno de la interacción profesor-alumnos que tiene lugar en el aula, mediante la técnica de la observación.

En sentido general, la práctica se distingue de la mera acción por tratarse de “una acción dirigida con fines conscientes” (Bazdresch M., 2000:40), y como tal implica conductas observables estructuradas en orden a una meta.

En el campo educativo, la práctica docente puede definirse de manera sencilla como la actividad de diseño, organización, conducción y valoración/evaluación de las experiencias de aprendizaje que son responsabilidad del profesor. Esta definición implica que la práctica no se reduce a la actividad dentro del aula, sino que incluye tres momentos básicos señalados en el trabajo de Lowyck (1986): la preinteractiva, la interactiva y la postinteractiva, y que Marquès (2002) llama “momentos”: el preactivo, que corresponde a la fase de diseño y organización; el activo, que se refiere a la intervención del docente en el aula por la que organiza y conduce las experiencias de aprendizaje, y el postactivo, que es el momento reflexivo en el que el docente lleva a cabo una valoración de su intervención y los resultados que logró para promover cambios que le permitan mejorar sus siguientes intervenciones.

Esta concepción diferencia con claridad a la práctica docente de un activismo sin sentido, al suponer un componente de racionalidad: la intencionalidad que da coherencia a las acciones procesuales bajo la lógica condicional “si, entonces” que implica la visión de antecedente-consecuente (o de causa-efecto, si se prefiere) y que tiene como propósito la transformación de las condiciones iniciales. Esta interpretación es coherente con la etimología de la palabra práctica, del

griego “praxis”, cuyo sentido supone, simultáneamente, un componente de acción y un componente de reflexión gracias al cual el sujeto monitorea y ajusta sus acciones para conseguir el objetivo deseado. La práctica así concebida se distingue de las conductas semiautomáticas que en el lenguaje cotidiano calificamos con este término.

Parecería que con esta acepción de la práctica como acción/reflexión no sería necesario anteponerle el calificativo de “buena”, en la medida en que la racionalidad está necesariamente incluida en ella, pero es justo al contrario: puesto que en ella existe el componente reflexivo se implica de manera inherente la posibilidad de fallar, o en otras palabras, de que no coincida la intención propuesta con los resultados esperados. De ahí la abundante literatura sobre las “buenas prácticas” y consejos para conseguirlas.

Marquès (op.cit.) define las buenas prácticas docentes como “las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo, como por ejemplo una mayor incidencia en colectivos marginados, menor fracaso escolar en general, mayor profundidad en los aprendizajes...La bondad de las intervenciones docentes se analiza y valora mediante la evaluación contextual” (p.1). En esta definición, una buena práctica requiere lograr “más allá” de lo esperado, y en este sentido coincide con Bain (2004) en sus hallazgos sobre los docentes destacados, una de cuyas características es que logran más de lo previsto en términos del aprendizaje de sus alumnos.

2.1.1 Fases de la práctica docente

Marquès (op.cit.) señala ciertas condiciones para lograr tener una práctica docente exitosa en cada una de sus tres fases. *En el momento preactivo* del profesor debe tener en cuenta las características grupales e individuales de los estudiantes, la definición previa de los objetivos que se pretenden, el conocimiento de los recursos educativos aplicables y la selección de los más pertinentes al caso; el diseño de una estrategia didáctica con “metodologías de trabajo activas y muchas veces colaborativas”; la organización de un “sistema de evaluación formativa” que permita conocer el progreso de sus estudiantes y facilite su orientación y asesoría. *En el momento activo*, una buena práctica supone un desarrollo flexible para adecuar la estrategia elegida a “las circunstancias coyunturales” que se produzcan. *En el momento postactivo* el profesor debe llevar a cabo una reflexión de lo realizado para analizar los resultados obtenidos y proponerse posibles

cambios en vista de una mejora en las próximas ocasiones. Sin embargo, el autor advierte que “la consideración de todos estos aspectos no garantiza la realización de una buena práctica, que en definitiva dependerá también de múltiples factores coyunturales y de la formación, características personales y ánimo del profesor” (p. 2) Esta advertencia sobre los “múltiples factores coyunturales” implica la complejidad de la práctica docente, que en una primera aproximación parecía algo de relativa sencillez.

2.1.2 Dimensiones de la práctica docente

Fierro, Fortoul y Rosas (1999), basadas a su vez en el trabajo de Carr y Kemmins (1988) abordan esta complejidad al definir la práctica docente como una “praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia- así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro” Esta definición de práctica trasciende la mirada técnica que la reduce al manejo adecuado de estrategias didácticas para concebirla como una *función de mediación* entre el proyecto político educativo estructural traducido en la oferta educativa y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara. Como se había mencionado ya, las autoras proponen seis dimensiones de la práctica docente entrelazadas por la “relación pedagógica”: la personal, la interpersonal, la institucional, la social, la didáctica y la valoral.

La dimensión personal corresponde al reconocimiento de la persona del maestro cuyas cualidades e historia personal “imprimen a su vida profesional determinada orientación” (op. cit., p. 29), pero que, en cuanto ser histórico, siempre está abierto a la posibilidad de cambiar y adquirir nuevas experiencias que revitalicen el sentido de su quehacer.

La dimensión institucional, como su nombre lo indica, hace referencia a que la práctica docente está necesariamente inserta en una organización que regula y construye el espacio educativo desde unos determinados valores y símbolos, es decir una cultura organizacional que otorga un sentido de pertenencia y que además “ofrece las coordenadas materiales, normativas y profesionales del puesto de trabajo frente a las cuales cada maestro toma sus propias decisiones como individuo” (op. cit., p. 30).

La dimensión interpersonal está compuesta por las relaciones que el docente establece con todos los actores del proceso educativo: las autoridades de la institución, sus colegas, los alumnos y

los padres de familia. Esta dimensión tiene importancia porque es la que crea el clima o ambiente de trabajo que puede influir positiva o negativamente en la práctica docente, y porque hace evidente que el trabajo del maestro no es un trabajo aislado, sino que es producto de un esfuerzo colectivo en el que los valores de la convivencia armónica hacen posible el desarrollo, por ejemplo, de proyectos educativos transversales. Loredó y Grijalva (2000) señalan que esta dimensión interpersonal (que el autor llama “práctica social de un colectivo”) es un nivel poco tratado por el docente universitario, que en general se percibe como aislado en su aula sin tomar conciencia de que es parte de un colectivo, mientras que las propuestas educativas actuales, como la de la flexibilidad curricular, exigen una mayor relación y coordinación de los esfuerzos docentes, además de que compartir con los colegas las preocupaciones y experiencias le brindan al maestro “una mayor dimensión a su profesión”, de ahí que para los autores “el individualismo de la profesión debe transformarse en actuación colectiva” (p. 109)

La dimensión social según Fierro, Fortoul y Rosas (1999: 32-33) se refiere a la relación que tiene la práctica docente con el contexto social más amplio: el entorno político, económico, cultural, geográfico cuyos condicionamientos influyen e imponen demandas específicas de la práctica docente. “La dimensión social de la práctica intenta recuperar un conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales” (p.33).

La dimensión didáctica está conformada por la capacidad del maestro para facilitar la construcción del conocimiento por sus alumnos. Esta dimensión tiene una gran importancia porque de ella depende que los alumnos logren desarrollar las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) esperadas. Del maestro depende que el aprendizaje de sus alumnos “se reduzca a la simple transmisión y repetición de información o que constituya una experiencia constructiva y enriquecedora” (p.34). Para las autoras, reflexionar sobre esta dimensión significa dar la oportunidad de que el maestro revise la forma en que él mismo se acerca al conocimiento y en que conduce las actividades de aprendizaje en clase: qué estrategias y materiales utiliza y de qué maneras evalúa el aprendizaje, entre los aspectos más relevantes. Esta dimensión didáctica es en la que normalmente se piensa cuando se habla de “prácticas docentes”, ya que en ella donde mejor se muestran *competencias pedagógicas* de un docente, que uno de los teóricos de la educación más destacados, Perrenoud (2004) ha definido como las competencias para animar y organizar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer funcionar

dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo y utilizar las nuevas tecnologías⁴. Básicamente, implica la capacidad del docente de conocer los contenidos que hay que enseñar y traducirlos en objetivos y estrategias de aprendizaje, lo que Chevallard (1997) ha denominado como *transposición didáctica* (o paso del “saber sabio” al “saber enseñado”) y que incluye el saber diseñar y planificar secuencias didácticas, trabajar a partir de las representaciones de los alumnos e implicarlos en actividades de conocimiento y proyectos de investigación. Respecto Un problema de los profesores universitarios, por lo menos en México, es que la inmensa mayoría nunca ha recibido capacitación didáctica previa, y que aprende a enseñar a base de ensayo y error, regido por la imitación de los modelos de sus propios profesores.

La dimensión valoral tiene que ver, como su nombre lo indica, con los valores que el maestro manifiesta en su conducta, juicios y actitudes. Puesto que ninguna práctica educativa está exenta de valores, cualquier maestro transmite, consciente o inconscientemente los valores en los que cree, y de esta forma se convierte en un modelo, positivo o negativo para sus alumnos. De ahí que sea muy importante que el maestro reflexione sobre sus propios valores. Muchos autores, especialmente de la línea humanista, coincidirían con Rugarcía (1996) cuando sostiene que “el aprendizaje más importante corresponde a un valor” (p.137):

Las actitudes expresan valores. El valor es un ideal que trasciende las situaciones, mientras que la actitud hace referencia a las situaciones concretas, es decir, atiende al objeto, tiempo, contexto y tipo de acción.
La responsabilidad fundamental de una institución educativa y sus docentes es la de mostrar en su vida cotidiana los valores en los que cree, para estimular el desarrollo de las actitudes correspondientes.
Es más importante que el alumno sea capaz de descubrir y aprender una razón válida para vivir, un valor, que cualquier otra cosa. (Rugarcía, 1996: 137).

Fierro, Fortoul y Rosas sostienen que las seis dimensiones de la práctica docente (personal, interpersonal, institucional, social, didáctica y valoral) caracterizan de manera específica la práctica docente de cada maestro en concreto imprimiéndole una orientación particular, en lo que las autoras denominan la “relación pedagógica”, que reúne y manifiesta todas estas dimensiones. En otras palabras, de la manera que el docente integre y armonice estas dimensiones “dependerá que su práctica tienda hacia una relación opresora, de dominio e imposición hacia sus alumnos o hacia una relación liberadora en la que se recree el conocimiento sobre la base del respeto y el apoyo mutuos en el proceso de desarrollo personal, tanto de sus alumnos como personal” (op. cit., p.37). De ahí

⁴ Philippe Perrenoud (2004) propone “diez nuevas competencias para enseñar”, de las cuales, al menos cinco (las mencionadas en el cuerpo del texto) tienen que ver con la dimensión pedagógica. En la actualidad, la propuesta de Perrenoud está influyendo poderosamente en las reformas de la educación básica en México.

que las autoras propongan estas dimensiones y la relación pedagógica como pauta de análisis para reflexionar sobre la docencia y la práctica docente, y mediante esta reflexión, poder transformarla.

En el ámbito universitario, el componente reflexivo de la práctica ha sido estudiado minuciosamente por Schön (1992, 1998), quien asigna al docente un papel importantísimo para guiar a los alumnos hacia procesos reflexivos que les ayuden a tomar decisiones en contextos de incertidumbre, pero esto requiere de docentes habituados ellos mismos al hábito de la reflexión y el diálogo y la interacción que posibilita la construcción colectiva del conocimiento y no la mera transmisión de conocimientos inertes.

Basada en los aportes de Schön, Díaz Barriga (2006) señala que los docentes deben propiciar estos procesos reflexivos enfrentando a los alumnos con problemas auténticos, tomados del mundo real. Esto requiere una transformación de la práctica docente mediante una reflexión “que propicie una reconstrucción personal o colectiva de la docencia” (p.10). Siguiendo las ideas de Brown, Collins y Duguid (1989, citados por Díaz Barriga, 2006, p.20) sobre la cognición situada, la autora distingue entre prácticas educativas auténticas y prácticas educativas sucedáneas. Mientras estas últimas tratan el conocimiento como si fuera algo neutral e independiente de la vida real, desvinculando el “qué” del “cómo”, las prácticas educativas auténticas “requieren ser coherentes, significativas y propositivas” (p.20). Esto implica un cambio de paradigma sobre el aprendizaje, que ya no es concebido como un acto individual, sino como el producto de la interacción, de la “actividad de las personas que actúan en contextos determinados” (p. 21), de tal modo que la práctica educativa debe ser concebida como un sistema cuyos componentes son:

- El *sujeto* que aprende
- Los *instrumentos* que se utilizan en la actividad, sobre todo de tipo semiótico
- El *objeto* por apropiarse u objetivo que regula la actividad (saberes y contenidos)
- Una *comunidad* de referencia donde se insertan la actividad y el sujeto
- *Normas o reglas de comportamiento* que regulan las relaciones sociales de esa comunidad
- *Reglas* que regulan la división de tareas de esa misma actividad. (Díaz Barriga, op. cit., p.21)

Para la autora este enfoque de enseñanza situada no sólo recupera, sino que amplía los principios del constructivismo y el aprendizaje significativo, dando importancia al uso pertinente y funcional del conocimiento y abandonando el enfoque de la racionalidad técnica asignado al docente. En la práctica educativa auténtica el docente tiene que ser capaz de comprender a los aprendices como

comunidad desde su interior, acercándose a ellos y comprendiéndolos, además de emplear la reflexión y la observación para promover una experiencia de aprendizaje participativo donde los sujetos reconstruyen los significados. Se adopta así una perspectiva interaccionista (p.22).

En consonancia con estas ideas, M. Bazdresch (2000) sostiene que preguntarse por el acto educativo es preguntarse por la práctica, entendida como “la acción intencional objetiva vista en sus productos de significación” (p.15). Contra la crítica de las teorías sociales que conciben la función de la educación como la de transmisora/reproductora de los valores dominantes de la sociedad y por tanto, de los esquemas de desigualdad e injusticia, la idea de que la educación produce significados abre la posibilidad de que por su acción los sujetos puedan resignificar esos valores dominantes y abrir un espacio para innovar, para crear nuevos significados que combatan los antivalores. Y esto es posible porque la producción de significados no es algo abstracto, sino la operación de sujetos concretos, capaces de análisis reflexivo. De ahí que el estudio de la práctica educativa de sujetos concretos choque contra la postura epistemológica de las ciencias sociales que estudian la educación como un hecho social, bajo el supuesto de que educar es transmitir y no construir, resignificar. El estudio de la práctica, es decir, de la educación como una acción interactiva, implica la idea de sujetos/agentes que construyen su conocimiento, que se auto-educan (p.22).

Este cambio de paradigma epistemológico, fruto del constructivismo sociocultural, abrió nuevas direcciones a la investigación educativa de carácter cualitativo. La investigación cualitativa busca la profundidad y la diferencia, no la uniformidad y la generalización; se concentra en la interpretación de los significados, en la manera en que éstos se construyen y reconstruyen en la interacción intersubjetiva. Emerge así el interés por el sujeto, por lo particular, por la mirada fina que indaga sobre las vivencias personales y subjetivas que no pueden establecerse a priori. La presente investigación se inscribe en esta corriente, cuya metodología cualitativa será expuesta en el siguiente capítulo.

2.2 Conceptualización del “mundo interno” del docente

Además de la práctica docente, el segundo componente del objeto de estudio de la presente investigación se refiere a lo que hemos llamado el *mundo interior* del profesor/a, el cual a su vez está compuesto tanto por los factores cognitivos referidos a sus creencias y “teorías implícitas” sobre la educación como por los factores afectivos y volitivos (emociones, sentimientos, pasiones, deseos y expectativas) que experimenta en torno a su tarea. En este apartado se abordarán primero los factores cognitivos y después los afectivos.

2.2.1 Las teorías implícitas de los profesores

Como se señaló en la presentación del objeto de estudio, esta investigación parte del supuesto comprobado por Gómez (2005) en su investigación respecto de que “las teorías implícitas de los docentes son el principal determinante de su conducta en el aula” (p. 38). Gómez realizó su estudio en el ITESO de Guadalajara, Jal., utilizando una metodología cualitativa basada en entrevistas y observaciones de aula para analizar, entre otros factores, la manera en que los métodos pedagógicos de los profesores se relacionaban con la filosofía educativa de la institución. Analizó las clases de 16 materias (es decir a 16 maestros), tratando de cubrir las asignaturas más relevantes de los planes de estudio y a los profesores tanto de tiempo completo como de tiempo parcial. Encontró que “en siete de los casos las acciones de los profesores se encuentran lejos de la filosofía institucional, cinco se encuentran cercanos y cuatro en un nivel intermedio” (p. 239). De los 16 profesores estudiados, 13 actuaban en el aula de acuerdo con sus teorías implícitas sobre la educación (fueran o no cercanas a la filosofía institucional) y 3 de ellos tenían acciones discordantes. Su estudio resulta particularmente importante primero por tratarse de una universidad jesuita que comparte con la Universidad Iberoamericana la filosofía educativa y el humanismo de inspiración cristiana, y segundo, por la evidencia aportada sobre el hecho que los profesores actúan normalmente de acuerdo con sus teorías educativas implícitas. Este es un aspecto que la simplificación de los enfoques que se centran sólo en los comportamientos de los docentes pasa por alto, de modo que pretenden mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante una racionalidad instrumental, atendiendo a los medios (técnicas y estrategias docentes) que el maestro debe manejar cada vez con mayor destreza para optimizar su práctica. Sin embargo, los cursos de formación docente basados en estos supuestos rara vez logran una mejoría sustancial, pues los profesores siguen actuando de acuerdo con sus teorías implícitas, y, por otro lado, pocas veces se instrumentan cursos que atiendan a las creencias y teorías implícitas de los profesores (Gómez, op.cit., p. 56-57).

En su investigación, Gómez señala la gran variedad de interpretaciones que se dan a las teorías implícitas de los profesores, desde marcos generales sobre la concepción de la educación que sostienen de manera tácita los docentes hasta ideas concretas sobre qué es lo que funciona mejor para lograr un aprendizaje específico en los alumnos en un contexto dado. De esta amplia gama, selecciona las interpretaciones de Carter (1990) y Calderhead, (1998), a partir de los cuales define a

las teorías implícitas de los profesores como “el conocimiento práctico, procedimental, situacional y particularista, organizado en esquemas que contienen un repertorio de guiones que permiten representar las rutinas de enseñanza” (Gómez, op. cit., p. 54).

A diferencia de la interpretación práctica de las teorías implícitas, se considera más adecuado a los fines del presente estudio suscribirse a los hallazgos de De Vries (1999, citada por Gómez: 55-56), quien sostiene que en el meollo de una buena docencia (*good teaching*) se encuentra la *concepción educativa* que sostiene el docente, definiendo tal concepción como el conjunto de ideas del maestro sobre los objetivos de la educación, los contenidos de la enseñanza y el papel de los profesores y los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De Vries concibe a los objetivos educativos en términos amplios, en tanto finalidades “últimas”, como podrían ser el desarrollo personal y la búsqueda de significados, cuestiones que justamente fueron las que se trataron de dilucidar en las entrevistas a profundidad, ya que coinciden con el enfoque de la educación humanista que se promueve en el Área de Reflexión Universitaria. Los hallazgos de Bain (2004) sobre los maestros sobresalientes reafirman lo encontrado por De Vries y lo amplían al punto de gran parte de las notas que encuentra como características de los docentes de excelencia tienen que ver sobre todo con las concepciones educativas que ellos sostienen, específicamente en lo relacionado con las finalidades de la educación, la concepción del aprendizaje y del alumno que se encuentra implícita en la conducción de sus cursos.

Ahondar en las teorías implícitas de los docentes no es un asunto fácil, porque aunque se le dé el nombre de “teorías”, son pensamientos y creencias que no se encuentran estructurados ni sistematizados, y que para rastrearlos es preciso propiciar un trabajo de reflexión sobre el propio ser y quehacer del docente. En el presente estudio dicho rastreo se realizó a través de las entrevistas en profundidad, pero luego se requirió una labor de interpretación y categorización para darle orden y estructura. No hay que olvidar que, a diferencias de los maestros “de profesión”, cuyos estudios en la Normal les ha dotado de un acervo importante de formación en el terreno pedagógico, los maestros universitarios mexicanos rara vez cuentan con conocimientos formales del área pedagógica, de modo que la terminología que utilizan no coincide con los términos técnicos empleados en ella (así, por ejemplo, pueden sostener una concepción constructivista del aprendizaje sin jamás citar el término). García Valcárcel (2001:10) señala que por efecto de las necesidades de desarrollo se ha redimensionado el papel del docente universitario, exigiéndole convertirse en un especialista en diagnóstico y prescripción del aprendizaje, además de formador en valores y

promotor de las relaciones humanas, entre otros aspectos. Esta apreciación coincide con las competencias que solicita la UNESCO (1998) de los docentes universitarios relativas al conocimiento de los diferentes estilos de aprendizaje y de la evaluación de los mismos, solicitud que implica una formación pedagógica de la cual carecen, de modo que la mayoría de las veces han construido un conocimiento empírico por ensayo y error, además de cierta dosis de formación autodidacta.

2.2.2 La dimensión afectiva en el docente

Suponer que las acciones del docente están guiada por su teorías implícitas es una buena pero insuficiente suposición, a menos que se sostenga que toda cognición está acompañada inevitablemente por procesos afectivos, como ya lo ha hecho notar Peters (1982) y más recientemente Goleman (1997) con su teoría de la inteligencia emocional. De la revisión de la literatura sobre la docencia efectiva se encontró que prácticamente todos los investigadores revisados, tanto los dedicados a estudios cuantitativos como a los cualitativos, asignan un papel clave a los factores emocionales del docente. Fleming (2003), por ejemplo, reporta el resultado de varias investigaciones en las que, además de la claridad de las explicaciones, dos dimensiones del “área afectiva” son fuertes predictores de la efectividad docente: entusiasmo y expresividad, y *rappor*t o interacción, entendiendo por este la motivación que promueve el profesor para que los estudiantes participen y tomen un rol activo en su aprendizaje. El autor se apoya en el hecho de que la docencia es una actividad que supone una interacción personal entre el docente y los alumnos, por lo que establecer adecuadamente el *rappor*t es clave para la buena docencia. Por su parte, Ramsden (2003) hace notar que el aspecto emocional en la relación maestro-alumno es mucho más importante que lo que podría suponerse desde la orientación tradicional sobre el uso de métodos y técnicas didácticas en la enseñanza: “The emotional aspect of the teacher-student relationship is much more important than the traditional advice on methods and techniques of lecturing would suggest” (p.74). En la misma línea, el ya mencionado Whitaker (2004) centra su análisis en los *aspectos volitivo-afectivos* de la interacción maestro-alumno y Bain (2004), también ya citado, afirma que la clave de una buena docencia tiene que ver con la fe, voluntad y actitud del maestro. Todos estos son componentes afectivos, en los que Carr (2005) ve una diferencia interesante de la docencia con relación a otras actividades profesionales, y que explica por qué la docencia socialmente se concibe

más como una “vocación” que como una “profesión”. Para Carr, la noción de vocación implica una dimensión afectiva que se revela en aspectos como el cuidado e interés por el otro –el alumno- que en otras ocupaciones no son tan necesarios (p.71-72). Este elemento sitúa a la docencia como una ocupación “enigmática”, a mitad del camino entre la especialización que se exige de un profesional y la entrega afectiva que supone una vocación (p.75).

Otro autor contemporáneo que se centra en los aspecto volitivo-afectivos como clave de la docencia efectiva es Day (2006), quien dedica un libro a estudiar el tema de la “pasión por enseñar” y su relación con la identidad docente, la vocación y la eficacia, recopilando una gran cantidad de bibliografía e investigaciones al respecto. Su postura es acorde con las más modernas investigaciones en neurociencias, especialmente las que lleva a cabo Damasio (1994, 2000), neurólogo abocado al estudio del papel de las emociones en el buen funcionamiento del pensamiento racional, a través del análisis de numerosos casos y experimentos que demuestran que la emoción forma parte de la cognición, y que las emociones son necesarias para pensar y desenvolvernó socialmente de manera adecuada. Sobre estas bases, Day señala que “la salud emocional del docente es crucial para una enseñanza eficaz” (op. cit., p.60) y sostiene que es necesario recuperar el lado positivo de la pasión, aquél que brinda el motor y la energía para vivir y que es una característica distintiva de los buenos maestros:

...los buenos maestros dedican gran parte de su yo emocional fundamental a su trabajo con los alumnos (...) Estar apasionado por enseñar no consiste sólo en manifestar entusiasmo, sino también llevarlo a la práctica de manera inteligente, fundada en unos principios y orientada por unos valores. Los docentes eficaces tienen pasión por sus alumnos y la creencia apasionada en que su yo y su forma de enseñar pueden influir positivamente en la vida de sus alumnos... (:28).

Day (2006) propone una especie de caracterización ideal del “docente apasionado” cuyas notas principales se resumen en el siguiente cuadro y que en esencia coinciden con lo encontrado por Bain (2004):

El docente apasionado

Valores	Identidad	Curiosidad	Esperanza	Compromiso	Fin moral	Preocupación	Niveles
Sinceridad, justicia, sabiduría, práctica	Cognición y emoción (cabeza y mano)	Conocimiento de la enseñanza conjunto de enfoques docentes	Visión para el aprendizaje y rendimiento de todos los alumnos	Aprendizaje con responsabilidad centrado en la persona	Perseverante, valeroso, persistente ante la adversidad	Aprendizaje reflexivo, regido por la investigación individual y la colaboración docente y el alumno	Expectativas, ideales y niveles elevados: <i>sólo lo mejor</i>

La *curiosidad* por saber más acerca de la enseñanza, la *esperanza* en que todos sus alumnos son capaces de alto rendimiento, el *compromiso* con el aprendizaje y con la persona del alumno, la *perseverancia* y *persistencia* ante la adversidad en aras de la *fe* que se tiene en la educación, la *preocupación* (concerning) por lograr en sus alumnos un aprendizaje reflexivo y el contar con altas *expectativas* sobre sí mismo y sus alumnos son todos ellos factores internos del universo emocional del docente. Un aporte relevante de Day es que esta “pasión por enseñar” no es algo gratuito, no es un don con el que fueron “bendecidos” algunos maestros, sino que es algo que cualquier docente comprometido puede experimentar y sobre todo, fomentar y mantener a través de la reflexión consciente de sus propias prácticas. Es aquí donde se encuentra el punto de unión entre las teorías implícitas de los docentes y los sentimientos o afectos que estos pensamientos suscitan: parece que Day está convencido de que pueden despertarse emociones positivas si se es capaz de pensar positivamente, para lo cual es preciso llevar a cabo un ejercicio reflexivo en el que el docente haga explícitas sus teorías y creencias sobre la educación.

Para los fines de la presente investigación, ahondar en el campo de la afectividad docente resulta de crucial importancia, pues la educación en valores, que es parte de la finalidad de una educación humanista, no tiene que ver sólo con procesos de pensamiento crítico reflexivo, sino, de manera muy importante, con factores afectivos, emocionales y volitivos. Sobre el valor puede hablarse en términos teóricos, pero sólo puede promoverse si además se tocan adecuadamente las fibras de la sensibilidad humana.

2.3 Conceptualización de la docencia universitaria efectiva

Este tercer aspecto del objeto de estudio se compone a su vez de tres subtemas. El primero examina la descripción de la docencia efectiva que se encuentra en documentos o ensayos de

carácter teórico, centrando el interés en los trabajos de Perrenoud y Hargreaves. El segundo recapitula los hallazgos más interesantes sobre los factores que la investigación de carácter cuantitativo ha encontrado como significativos para caracterizar la docencia efectiva. Finalmente, el tercero está dedicado a una revisión de los estudios de carácter cualitativo, corriente a la que pertenece la presente investigación.

2.3.1 La docencia efectiva desde las construcciones prescriptivas de carácter teórico

Caracterizar al “buen maestro” es fenómeno muy antiguo, que encontramos ya, por ejemplo, en los ya citados planteamientos de Platón en el libro VIII de Las Leyes, una obra de su vejez, o en el famoso *Emilio* de Rousseau. En general los grandes ensayistas y pensadores preocupados por la educación de alguna manera han asentado en sus escritos las características que debe poseer la persona dedicada a la enseñanza, de acuerdo a la perspectiva y análisis que realizan del significado de la educación.

En la actualidad, quizás uno de los trabajos que más ha ejercido influencia para definir al docente efectivo en el “nuevo escenario”⁵ es el propuesto por Perrenoud (2004) quien plantea, a manera de inventario, las “nuevas competencias profesionales para enseñar” que los docentes deben desarrollar, y que consisten en: a) organizar y animar las situaciones de aprendizaje, b) gestionar la progresión de los aprendizajes, c) elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación (referidos a hacer frente a la heterogeneidad de los alumnos); d) implicar a los alumnos en su aprendizajes y su trabajo; e) trabajar en equipo; f) utilizar las nuevas tecnologías; g) afrontar los retos y dilemas éticos de la profesión, h) organizar la propia formación continua; i) participar en la gestión de la escuela; j) informar e implicar a los padres. La suma de las diez competencias constituye lo que podría definirse como una docencia efectiva. Aunque Perrenoud se refiere al ámbito de la educación básica, en realidad estas competencias pueden suscribirse también para el docente de la educación superior, a excepción quizás las referidas a participar en la gestión de la escuela e implicar a los padres de familia. Las ideas de este autor, expresadas en el lenguaje de competencias, se inscriben dentro de la corriente constructivista, están basadas en diversas investigaciones y plantean una visión más integral de la actividad docente que no se reduce al

⁵ El “nuevo escenario” está conformado por el paradigma pedagógico centrado en el aprendizaje que privilegia el trabajo en equipo y por proyectos, el fomento de la autonomía y responsabilidad ampliadas, el tratamiento de la diversidad y la sensibilidad al contexto, entre otros factores relevantes, que demandan del docente una nueva manera de concebir y ejercer su propia práctica. (Perrenoud: 2004, p. 7.)

trabajo directo en el aula, sino que tiene que ver con un contexto más amplio y con el compromiso del docente por su constante actualización, entre otros factores. Esta revaloración de la docencia ha ejercido gran influencia en los planteamientos de las recientes reformas de la educación básica y media superior en nuestro país.

Un trabajo de carácter teórico que también vale la pena mencionar porque propone una amplia reflexión centrada en su papel docente dentro de la sociedad del conocimiento, es el de Hargreaves (2003), conocido por su postura crítica ante las políticas de estandarización del curriculum y el efecto de los exámenes y demás controles que amenazan la práctica docente creativa. Sostiene que el nuevo contexto de la sociedad del conocimiento impone grandes exigencias a la educación, afectando seriamente el rol del docente en su práctica concreta en el aula:

“La sociedad del conocimiento (...) anhela más altos niveles de aprendizaje y enseñanza. Sin embargo, ha sometido al profesorado a ataques públicos; ha erosionado la autonomía de su criterio y sus condiciones de trabajo; ha causado epidemias de estandarización y sobre-regulación; y ha provocado maremotos de renuncias y jubilaciones anticipadas, crisis de vocación y falta de líderes educativos apasionados y capaces. La mismísima profesión de la que se dice que tiene una importancia vital para la economía del conocimiento ha sido desvalorizada por muchos grupos...” (Hargreaves, 2003: 20).

Para este autor, enseñar en la sociedad del conocimiento significa fomentar la creatividad, la flexibilidad, la capacidad de solucionar problemas, la inteligencia colectiva, la capacidad de asumir riesgos y la capacidad de aprender a aprender para mejorar continuamente. En este contexto, Hargreaves caracteriza a los docentes en tres tipologías: víctimas, catalizadores y contrapuntos.

Los docentes son *víctimas* en la medida en que se sienten condenados a cumplir las expectativas de tipo de educación que se le impone desde fuera. Estos son los profesores que responden a los cambios con sumisión temerosa, preparan a sus alumnos para que memoricen un aprendizaje estandarizado, y en general muestran una actitud básica de desconfianza. En el extremo opuesto tenemos a los profesores que juegan el papel de *catalizadores* de la sociedad del conocimiento. Ellos promueven el aprendizaje cognitivo profundo y la especialización, aprenden a enseñar de modos que no les fueron enseñados, como por ejemplo, en el uso de la TIC's; muestran confianza en los procesos y se comprometen con el aprendizaje profesional continuo. Son profesores que trabajan y aprenden en grupos colegiados y en general muestran capacidad para el cambio y la asunción de riesgos. Todo esto les permite preparar a sus alumnos para que ingresen a la sociedad del conocimiento con éxito. Parecería que esto sería suficiente para considerarlos como docentes excepcionales; sin embargo, para Hargreaves no lo es, pues este tipo de docentes promueve en sus

alumnos una competencia individualista que amenaza los valores de la inclusión y la solidaridad tan necesarios para la sana convivencia humana.

Por eso Hargreaves (2003) propone un tercer tipo llamado *docente contrapunto*, que si bien comparte muchas características del *docente catalizador*, va más allá de los valores de la competitividad individualista al preocuparse por promover el aprendizaje social y construir la comprensión emocional que le permite establecer relaciones personales con colegas y estudiantes, propiciar la solidaridad para una convivencia más democrática e incluyente y desarrollar, tanto en sí mismo como en sus alumnos, una “identidad cosmopolita”. Los docentes contrapunto serían aquellos que conciben su labor educativa profunda como una tarea de conscientización respecto de los antivalores y peligros que conlleva el neoliberalismo rampante y que promueven entre sus alumnos valores que faciliten actitudes de colaboración, solidaridad, equidad, inclusión y respeto y aprecio por la diversidad.

Desde una interpretación basada en Hargreaves, la docencia efectiva que correspondería mejor con una orientación humanista de la educación sería una “docencia contrapunto”, que sin renunciar a los altos estándares de rendimiento académico, esté centrada en la promoción del aprendizaje social, la formación del compromiso y el carácter, el desarrollo de una identidad cosmopolita, así como en el establecimiento de una confianza básica en las personas y en la comprensión emocional (op. cit., p.75-76). Al igual que Perrenoud, el trabajo de Hargreaves está dirigido sobre todo a los docentes del nivel básico, pero es fácil inferir que la mayoría de sus propuestas pueden adecuarse al nivel de la enseñanza superior.

Ya en el ámbito universitario, Francis (2006) señala que los estudios sobre docencia efectiva muestran dos grandes tendencias: la primera consiste en producir de artículos de reflexión teórica que formulan “perfiles ideales”, y la segunda, en caracterizar a los docentes efectivos como resultado de investigaciones empíricas. Respecto de la primera tendencia, pueden mencionarse, a modo de ejemplo, los ensayos de Meneses (1978), Gutiérrez Sáenz (1980), Delgado (1982), Flammer y Flammer (1984), Piastro y Rugarcía (1985), Mansur (1985), Pullias (1985), Rugarcía (1988) en los que argumentan, a partir de su conocimiento pedagógico y de su experiencia, las cualidades ideales de un buen o excelente maestro universitario. Aunado a este tipo de trabajos ensayísticos, es común que en las instituciones de educación superior existan planteamientos sobre lo que significa la docencia efectiva en forma de “perfiles” esperados de la docencia.

En la Universidad Iberoamericana la docencia se define como la actividad de diseño, organización y conducción de las experiencias de aprendizaje, y el docente es descrito en un documento de cinco cuartillas titulado *Perfil ideal del profesor* (1979), en el cual se destacan los siguientes aspectos: fomenta el aprendizaje significativo y la motivación intrínseca; se adapta a las características y necesidades de sus alumnos utilizando el método más adecuado y establece un sistema de retroalimentación justa y oportuna. La conjunción de estas características constituiría al docente efectivo. Además, el Área de Reflexión Universitaria ha desarrollado un “Perfil del docente del ARU” (2003) que acentúa la habilidad para promover procesos de pensamiento crítico y reflexivo en la línea de la formación ético-valoral. Tales ensayos y artículos de carácter prescriptivo son valiosos en la medida en que plantean un modelo aspiracional que sirve de guía para la práctica docente de los implicados en determinado contexto institucional. Sin embargo, Rosa María Torres (1998), citada por Francis, (2006: 4) critica la simplificación de estos perfiles que se convierten en listados de características deseables, de carácter desiderativo, pero no aportan elementos para ayudar a los docentes a formarse, o en otras palabras, señalan en “qué” consiste un maestro excelente, pero no señalan “cómo” lograr convertirse en uno, ni toman en cuenta los factores contextuales en los que la práctica docente se desarrolla, los cuales resultan de especial importancia para cualquier análisis sobre la práctica docente.

2.3.2 La docencia efectiva desde los estudios empíricos de carácter cuantitativo

Dentro de la investigación educativa existe una fuerte corriente en la que se agrupan los estudios sobre procesos de evaluación de desempeño que a partir de datos empíricos pretenden detectar las características de los docentes reconocidos como sobresalientes. Estas evaluaciones pueden tomar como punto de partida un perfil construido como modelo conceptual a partir del “estado teórico de la docencia en general” (Francis, 2006: 8) como el desarrollado por Marzano, Pickering y Pollock (2001), a partir del cual se diseñan los instrumentos de medición (generalmente en escala de Lickert) que posteriormente se aplican para validar sus ítems estadísticamente. Sin embargo, como señala Luna Serrano (2000), aún cuando no existe una teoría metodológica que conceptualice la enseñanza, los instrumentos para la evaluación de la docencia “responden implícitamente a los cuestionamientos sobre qué es un profesor universitario, qué características debe poseer y qué funciones debe realizar” (p.65).

Siguiendo los supuestos planteados por Habermas (2001), Francis (2006) califica a este tipo de investigaciones como de “enfoque empírico analítico” y señala que fueron las primeras en aparecer en la investigación educativa. La misma autora afirma que los estudios “empírico-analíticos” surgieron en la década de los años ochenta, pero Meneses (1978) sostiene que cobraron importancia a partir de la década de los setentas, cuando Hildebrand y sus colaboradores, mediante un análisis factorial, identificaron las características de los profesores mediocres y excelentes, con lo cual, “se destruyó el mito de que se desconoce la naturaleza de la buena enseñanza” (Meneses, 1978:1). En su investigación Hildebrand (1973) detectó que los maestros universitarios destacados tienen las siguientes características: a) dominan su materia, b) se comunican fácilmente con sus estudiantes, c) establecen relaciones cordiales, d) responden en forma personal a cada estudiante y e) manifiestan un entusiasmo contagioso.

En la síntesis de la investigación internacional sobre los cuestionarios de evaluación de la docencia realizada por García Garduño (2000), el autor reporta que el primer cuestionario fue hecho en 1927 por A. Herman Remmers en la Universidad de Purdue, Indiana, y que durante más de 30 años sólo Remmers y su equipo trabajaron en este tipo de encuestas de apreciación. García Garduño sostiene que no es casual que la evaluación del docente por sus alumnos haya surgido en Estados Unidos, pues es una consecuencia lógica de “la política de orientación al consumidor que tiene este país” (p.42), donde los estudiantes son percibidos como los *clientes* del servicio. El uso de estos cuestionarios se popularizó a partir de la década de los setentas, de modo que a la fecha es un recurso común en prácticamente todas las instituciones de educación superior americanas.

En México, la primera universidad en usar los cuestionarios de apreciación fue la Iberoamericana, durante el rectorado del Dr. Meneses, en el mismo año que se promulgó el Ideario (1968), y esta práctica se ha continuado hasta la actualidad, de tal suerte que a la fecha ha logrado crear, junto con el ITESM, “un sistema de evaluación de la docencia por los alumnos de los más sólidos y antiguos del país” (García Garduño, op.cit., p. 42). Sin embargo, a pesar de tantos años de utilizar estos instrumentos, no sólo en la UIA sino en muchas instituciones privadas y públicas, la investigación que se realiza México, a juicio de este autor, “no ha superado la fase de diseño y validación de los cuestionarios” (p.57).

La investigación sobre la efectividad de la docencia a través de la apreciación de los alumnos es una de las más antiguas en el campo de la educación superior, lo que quiere decir que desde hace más de cuatro décadas se han venido realizando estudios sobre la docencia efectiva en el nivel

universitario con una metodología cuantitativa, por lo que la literatura al respecto es realmente abundante. Aquí se mencionarán solamente algunos de los estudios, ya que en general existe una coincidencia notable sobre los hallazgos revisados. Además del de Hildebrand, se pueden citar los trabajos realizados a lo largo del tiempo por Kulik (1974, 2001), Levinson-Rose y Menge (1981), Eble (1970, 1971, 1983, 1984), Gage (1985), Cohen E. (1983), Cohen P. (1981), Dunkin (1990, 1995, 1986), Dunkin y Precians (1992), Chickering y Gamson (1987), Cashin (1979, 1988), Cashin y Downey (1992), Young y Shaw (1999), Marsh y Hocevar (1984, 1990), Chism (1999), Fleming (2003). Y en lengua española, los trabajos de Esquivel y Guardián (1978), García Garduño y Ulloa (1991), García Garduño y Rugarcía (1985), Álvarez, García y Gil (1999), Campo (2001) y los de Loredó y Grijalva (2000) y García Garduño (2000), entre muchos otros compilados por Rueda Beltrán y Díaz Barriga (2000, 2004).

Desde la década de los setentas, Eble (1970) ofrece una amplia monografía que reúne información e ideas acerca del reconocimiento y evaluación de la efectividad docente en la Universidad, tanto a nivel de licenciatura como de posgrado. Los materiales se recopilaron de cuatro fuentes: a) la revisión de la literatura; b) la información sobre los intentos sistemáticos para reconocer y evaluar la enseñanza; c) las visitas a universidades y la discusión de la evaluación del desempeño docente en estas visitas y d) una conferencia celebrada en abril 10, 1970 in Washington, D.C. en la que estudiantes, académicos y administrativos discutieron los mayores problemas respecto de la evaluación docente. En el tercer capítulo de esta obra se presentan diversos instrumentos y procedimientos para evaluar la docencia y en el quinto se discute el papel de la evaluación hecha por los estudiantes para la revisión y desarrollo del desempeño de los docentes⁶.

En esta obra monográfica Eble reporta, por ejemplo, resultados de análisis factoriales de los ítems presentes en encuestas de apreciación del alumnado. Por ejemplo, el instrumento usado por la Universidad de California, demostró la validez estadística de cinco de ellos:

- Distinguir puntos de vista diferentes a los suyos
- Explicar claramente
- Estimular la discusión en clase
- Demostrar el genuino interés por los estudiantes

⁶ En la edición de 1976 el libro también ofrece consejos prácticos para mejorar la enseñanza e incluye nuevos capítulos sobre pensamiento crítico, estrategias de motivación, el impacto de la nueva tecnología (TICs) y de la tutoría así como uno dedicado a los “mitos de la enseñanza”.

- Ser dinámico y enérgico.

En el cuestionario utilizado entonces por la Universidad de Washington se logró probar la validez de 10 ítems significativos para caracterizar a un buen profesor universitario:

- Interpretar claramente ideas abstractas y teorías
- Lograr interesar a los estudiantes en lo que enseña
- Aumentar la capacidad de razonamiento
- Aumentar los intereses y horizontes intelectuales de los alumnos
- Señalar los aspectos más importantes de la materia que imparte
- Hacer un buen uso de ejemplos e ilustraciones
- Motivar a los estudiantes para esforzarse al máximo
- Demostrar confianza en el conocimiento de la disciplina que imparte
- Dar nuevos puntos de vista
- Ser claro en sus explicaciones.

Además de la de Eble, otra monografía cobró una importancia singular en esta década. Se trata del libro de Dunkin y Biddler, publicado en 1974, en la cual se ofrece una compilación de los estudios e investigaciones sobre efectividad docente hasta ese momento, de tal suerte que en las universidades americanas llegó a convertirse en una referencia obligada en los estudios sobre efectividad docente a lo largo de casi dos décadas. Dunkin y Bidler proponen un modelo⁷ según el cual el estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje implica cuatro grandes tipos de variables: las preconcepciones (*presage*), el contexto, el proceso y el producto. Las variables que componen las preconcepciones o presentimientos se refieren a aquellas creencias que influyen a los maestros y a sus conductas, así como a su personalidad y sus habilidades para enseñar. Las variables del contexto se refieren a los estudiantes e incluyen su *background*, personalidad y sus estilos de aprendizaje. Las variables del proceso se refieren a la interacción maestro-alumno durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y las variables del producto tienen que ver con el resultado en términos de los aprendizajes logrados por los alumnos. Como puede verse, este modelo ofrece una versión paralela al proceso de manufactura: entrada (input)-proceso-salida (output) y más adelante será criticado por la simplificación o reducción del acto educativo.

⁷ Este modelo está a su vez basado en el trabajo realizado por Mitzel en 1960 sobre docencia efectiva, según lo refieren Garton, Spain, Lamberson & Spiers (1999)

Durante la década de los ochenta el trabajo monográfico de Gage (1985), discute los aportes que la investigación sobre la enseñanza ofrece para el mejoramiento de la misma sobre una base científica, dejando atrás, en su opinión, la falacia de que las relaciones entre la práctica docente y los logros de los estudiantes no era evidente, debido principalmente a la falta de significatividad estadística de algunos estudios aislados. Gage argumenta que los nuevos trabajos de meta-análisis estadístico han mejorado los procedimientos para obtener conclusiones fiables sobre los factores que determinan la efectividad de la docencia

El estudio de P.Cohen (1981) utiliza métodos meta-analíticos para sintetizar los hallazgos de las investigaciones que se han hecho sobre la relación entre la docencia efectiva y las evaluaciones hechas por los estudiantes sobre el desempeño de sus profesores. En opinión del autor, los resultados proporcionan una fuerte evidencia para validar las evaluaciones de los estudiantes como medida de la efectividad docente. Por contrapartida, otro autor del mismo apellido, Eli Cohen (1983) discute en su artículo aquellos temas que dificultan la medición del desempeño docente entre los académicos universitarios, entre los cuales deben ignorarse aquellos que acarrear problemas éticos y legales, especialmente aquellos que se usan para tomar decisiones sobre la base de las evaluaciones. Los métodos simplistas derivados de las apreciaciones de los estudiantes son suficientemente confiables para mejorar los métodos de enseñanza, pero carecen de validez y confiabilidad para tomar decisiones. Cohen ofrece un método para ayudar a los maestros a mejorar su enseñanza y recomienda integrar el diseño curricular con la evaluación de manera que la evaluación del desempeño docente esté vinculada a los objetivos curriculares y no se deje sólo a las opiniones de los estudiantes. También ofrece una guía para la evaluación comprehensiva del docente para ayudar a tomar decisiones sobre la base de múltiples fuentes de evidencia.

En la década de los noventa destacan las investigaciones del ya referido Dunkin, además de Cohen, Marsh y Hocevar, y Young y Shaw. Marsh y Hocevar (1990) descubrieron correlaciones significativas sobre el dominio de la disciplina, por un lado, y el entusiasmo mostrado por el docente, por el otro, con factores como el valor que los estudiantes le dan al aprendizaje, la claridad y organización de la clase, el cumplimiento de lecturas y tareas y el método de evaluación. Los autores señalan siete factores que caracterizan a la docencia efectiva: el dominio de la disciplina, el entusiasmo mostrado por el docente por su materia, el valor que los alumnos le dan al aprendizaje en el curso, a las interacciones grupales, la interacción personal del docente, los procesos de evaluación, las lecturas y trabajos asignados. El trabajo de Marsh y Hocevar es muy importante por

las dimensiones de su estudio, ya que abarcó 24, 158 cursos en la *Southern California University* que incluían todo tipo de disciplinas tanto del nivel de licenciatura como de posgrado y grupos con al menos seis estudiantes inscritos en ellos.

Estos autores ratificaron el hallazgo de otras investigaciones relativo al hecho de que, aunque el dominio de la disciplina aparece como una condición necesaria para la buena docencia, por sí mismo no garantiza la efectividad docente, ya que para que ello se necesita además que el maestro posea habilidades pedagógicas tales como la capacidad de comunicarse con claridad, la correcta planeación y organización de la clase, el empleo de estrategias didácticas encaminadas a la comprensión, retención y refinamiento del aprendizaje (Marzano y Pickering: 2005), así como habilidades personales para establecer una interacción positiva con el grupo, interesarse por sus alumnos, establecer *rapport* y promover la motivación intrínseca a través del entusiasmo que muestra el docente por el conocimiento, entre los factores más relevantes.

Cashin (1992), por su parte, reporta una síntesis de varios estudios y presenta los promedios de las correlaciones halladas, donde, por ejemplo, las buenas relaciones del docente con los estudiantes tienen una correlación que él considera importante.

Dunkin (1990) condujo un estudio en 55 universidades de Sydney, Australia dedicado a explorar la relación entre la voluntad de los profesores para revisar las evaluaciones que hacían de ellos sus estudiantes y la percepción de su propia competencia como maestros, además de siete variables demográficas, educativas y profesionales. Dunkin encontró que la percepción de su propia competencia como docentes era una influencia directa pero negativa en su voluntad para revisar las evaluaciones de sus alumnos, mientras que las otras variables (género, grado académico, etc.) ejercían una influencia indirecta en esta voluntad.

Dunkin y Precians (1992) realizaron un estudio a 12 docentes que ganaron distinciones como maestros en contraste con 87 maestros universitarios principiantes, y encontraron que los docentes galardonados tenían un concepto más complejo y flexible de la efectividad docente, usaban un rango más amplio de criterios para evaluar la enseñanza, confiaban más en sus sentimientos personales, en la evaluación de sus pares y en la visión a largo plazo del aprendizaje en sus estudiantes, además de que utilizaban procedimientos más sistemáticos para la retroalimentación.

Young y Shaw (1999) publicaron un estudio sobre las evaluaciones de desempeño docente que 912 estudiantes de licenciatura y posgrado realizaron sobre sus maestros. Los autores descubrieron ítems de alta inferencia estadística correlacionaban fuertemente con la efectividad

docente. Los datos obtenidos también fueron analizados para ver si podían inferirse distintas definiciones de la docencia efectiva, y su análisis produjo un modelo de efectividad docente con un alto grado de poder predictivo con un pequeño número de ítems. Young y Shaw aplicaron la función de “análisis discriminante” para determinar un subconjunto de categorías que diferenciaron a los docentes efectivos de los inefectivos, encontraron entre los predictores más importantes de la efectividad docente el dominio de la materia de enseñanza, la comunicación efectiva y la motivación que el profesor logra en sus alumnos para hacer mejor su trabajo.

Fleming (2003) también reporta el resultado de las investigaciones de Feldamn (1988) y Young y Shaw (1999), en las que tres dimensiones de la docencia coinciden en ser fuertes predictores de su efectividad: a) entusiasmo y expresividad, b) claridad de las explicaciones y c) *rapport* o interacción. Este último se entiende como la motivación que promueve el profesor para que los estudiantes participen y tomen un rol activo en su aprendizaje.

Ya en el ámbito de la Universidad Iberoamericana, García Garduño y Rugarcía (1985), realizaron un estudio sobre el perfil del maestro motivante y desmotivante en las carreras de ingeniería cuyos instrumentos fueron luego utilizados por García Garduño y Ulloa (1986) para el mismo propósito, pero ahora con maestros de carreras del área administrativa. Este último estudio se realizó mediante un cuestionario a 130 estudiantes universitarios, en cuyos resultados encontraron que los primeros propician la participación de sus alumnos, aclaran adecuadamente sus dudas, incorporan ejemplos o elementos de la vida profesional, se auxilian de materiales didácticos apropiados y promueven el estudio del alumno fuera de clase. Por contrapartida, el “profesor desmotivante” es más bien expositivo, utiliza el dictado, deja que los alumnos expongan la clase o se dedica a leer en clase, además de que el contenido de la misma es confuso, oscuro y a los alumnos les queda la impresión de ser irrelevante. Señalan también la importancia que tienen los factores anímicos que caracterizan a los profesores motivantes, entre los cuales resalta el interés por los alumnos y por su aprendizaje, la cordialidad y emociones positivas asociadas a ella y una dirección de la clase que permite la libertad y la responsabilidad.

Las categorías que proponen la mayoría de las investigaciones referidas coinciden con las halladas por Hildebrand y Eble desde la década de los setentas, y añaden unas nuevas que no las contradicen sino que las complementan y enriquecen. En términos generales tienen que ver con: a)

el dominio de la materia de estudio⁸, b) las habilidades para comunicarse efectivamente con sus alumnos⁹, c) las buenas relaciones que el profesor establece con sus estudiantes¹⁰, d) la comprensión de las preocupaciones de los estudiantes, e) la atención a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos, f) la capacidad para generar entusiasmo y motivación intrínseca en los alumnos¹¹.

En general, estos estudios conceptualizan la docencia efectiva por aquellos ítems de los instrumentos que resultan estadísticamente significativos y promueven así estándares de calidad que categorizan las cualidades de un “profesor universitario efectivo ideal”. Por ejemplo, en la Universidad Iberoamericana, pionera en México en el uso de este tipo de instrumentos, se llevan a cabo evaluaciones del desempeño docente empleando sistemáticamente la encuesta de opinión de los alumnos (SEPE1) para dar seguimiento semestre a semestre a los docentes, de modo que la docencia efectiva ideal estaría caracterizada por el mayor puntaje posible en todos los ítems del instrumento.

La ventaja de las investigaciones evaluativas sobre el desempeño docente es que, en comparación con la elaboración de “perfiles ideales” de carácter ensayístico, sus resultados no son producto de la reflexión teórica, sino de la *apreciación real* de los estudiantes, por lo que aportan datos más confiables (sobre todo a través de varios ciclos) para saber, por ejemplo cuáles son las áreas débiles de un profesor específico (vgr., “claridad de la explicación”, “estrategias de evaluación”, etc.) y así estar en posibilidad de instrumentar programas formativos que las subsanen. Por otro lado, la desventaja más importante es que su único fundamento es la opinión de los alumnos, la cual muchas veces puede estar sesgada por factores anímicos de simpatía o animadversión hacia el profesor, por lo que es peligroso juzgar su desempeño a partir de los resultados de un solo curso (Cohen E. 1983). Además, más que definir al docente efectivo definen *lo que los estudiantes perciben* como tal. En general, estas tipificaciones tienden a simplificar la

⁸ Young y Shaw (1999) reportan que el dominio de la materia de enseñanza es uno de los mejores predictores de la efectividad docente (con un promedio de 8.06 sobre 10), cuestión que también encuentran Marsh y Hocevar (1990), que descubre correlaciones de 0.454 y 0.327 del dominio de la disciplina con factores como el valor que los estudiantes le dan al aprendizaje, la claridad y organización de la clase y el método de evaluación.

⁹ Young y Shaw (1999) reportan que la comunicación efectiva es otro de los mejores predictores de la docencia efectiva con un coeficiente R² de 0.863.

¹⁰ Cashin (1988), por su parte, reporta una síntesis de varios estudios y presenta los promedios de las correlaciones halladas, donde, por ejemplo, las buenas relaciones con los estudiantes tiene una correlación promedio de 0.31 que él considera importante, dada la complejidad de este fenómeno.

¹¹ Marsh y Hocevar (1990) encuentran correlaciones desde 0.43 a 0.319 del entusiasmo mostrado por el docente con factores como el cumplimiento de lecturas y tareas asignadas, valor del aprendizaje, evaluaciones y calificaciones y claridad y organización de la clase. Por su parte, Young & Shaw (1999) consideran que la motivación que el profesor logra en sus alumnos para hacer mejor su trabajo con un coeficiente de correlación de 0.796.

complejidad de la práctica docente al minimizar la importancia de los contextos en los que tiene lugar. Como señala García Garduño (2000: 44):

No existe una definición universal de efectividad docente o de docencia de calidad; esto se debe a que es una actividad compleja con gran variedad de características asociadas y de estilos de docencia. Una de las raíces de la polémica de lo que constituye una docencia efectiva estriba en reconocer si esta actividad es un arte o una ciencia. En su libro *El arte de enseñar*, Highet (1958) dice que la docencia es un arte; en él afirmaba que la docencia incluía emociones que no podían ser sistemáticamente valoradas y empleadas. Más tarde, con el advenimiento de la corriente de tecnología educativa, la docencia se conceptualizó como una disciplina con base en principios científicos. Sin embargo, la visión de Gage (1985) parece ser actualmente la más aceptada, ya que concibe a la docencia como un arte con bases científicas.

En términos más estrictos, y a semejanza de la clásica definición operacional de inteligencia, se puede decir que la efectividad docente en la educación superior es, a fin de cuentas, lo que miden los cuestionarios.

Tal caracterización de la docencia efectiva acaba convirtiéndose también en una suerte de listado de las cualidades y habilidades deseables de un buen profesor, pero no aportan datos sobre *cómo* desarrollarlas y poder así instrumentar programas de formación docente, por lo que su aplicación es más bien evaluativa. Es justo señalar, por otra parte, que desde hace varias décadas existen otras propuestas, también con un tratamiento cuantitativo, que buscan superar las limitaciones que surgen al basarse sólo en la opinión de los alumnos, para lo cual incluyen, además de las encuestas a estudiantes, instrumentos para que el profesor sea evaluado por su superior jerárquico y para *autoevaluarse*, de modo que se pueda tener una visión más completa del desempeño docente, como la de Esquivel y Guardián (1978). Otro ejemplo de una evaluación más integral es el cuestionario desarrollado por Loredó y Grijalva (2000: 103-131) para evaluar a los docentes de posgrado, que toma en cuenta la opinión de los mismos docentes y la contrasta con la de los alumnos; la propuesta de Figueroa (2000: 255-282), que aborda la perspectiva de los propios profesores universitarios (autoevaluación) como alternativa para la evaluación de la docencia.

Una visión más integral y compleja de la docencia la ofrecen los trabajos de McKeachie (1958, 1979, 1997, 1999) y Stronge (2007), por ejemplo. Wilbert J. McKeachie, profesor emérito de Psicología y exdirector del Centro de Investigación sobre enseñanza y aprendizaje en la Universidad de Michigan ha escrito más de 30 libros y monografías, dejando un legado muy importante en el campo de la Psicología de la educación. Su obra más famosa, *Teaching Tips, Strategies, Research and Theory for College and University Teachers*, es un manual destinado a los profesores universitarios, diseñado para ofrecer estrategias útiles para lidiar con los problemas de la docencia, con la intención de potenciar la capacidad de aprendizaje de cada estudiante. Las estrategias están basadas en los resultados de la investigación y sustentadas en la teoría, además de

ser flexibles para que cada maestro pueda adaptarlas a su situación particular¹². McKeachie (1987) no está tan interesado en evaluar el desempeño docente como en mejorarlo, y argumenta que la apreciación de los estudiantes por sí misma no ayuda a mejorar la docencia a menos de que vaya acompañada de retroalimentación, información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y trabajo y acompañamiento de un experto que pueda ofrecer al docente una guía práctica para mejorar sus estrategias de enseñanza. El autor también subraya la importancia del apoyo de los colegas, la reflexión sobre las motivaciones de los estudiantes y conocimientos de planeación de la instrucción, así como el interés y cuidado por la docencia y la actitud de optimismo como factores para mejorar el desempeño docente.

Stronge, por su parte, también se muestra escéptico respecto de la confiabilidad de una evaluación del desempeño docente que se base solamente en los cuestionarios de apreciación de los alumnos y propone una perspectiva más integral, que incluye la elaboración de portafolios docentes. En su libro *Qualities of Effective Teachers* (2007) sintetiza la investigación que ha ayudado a especificar aquellas conductas del docente que contribuyen al logro del aprendizaje en los alumnos, y se enfoca en lo que el profesor puede controlar, como la preparación, algunos atributos de la personalidad y las prácticas docentes. Stronge examina algunos rasgos de los profesores efectivos como personas, destacando la interacción con los estudiantes y otros aspectos de su conducta que los hacen ser amados, respetados y recordados por sus alumnos, tales como el papel del cuidado, la capacidad de escucha, el entendimiento y comprensión de sus estudiantes, la justicia y el respeto, la capacidad de promover el entusiasmo y motivar el aprendizaje y su interés por actualizarse continuamente¹³.

¹² McKeachie (1987) se caracteriza por adoptar una postura “centrada en el aprendizaje”, de acuerdo a la cual destaca cinco factores necesarios para convertirse en un buen aprendiz: la motivación, el conocimiento previo que sienta la estructura conceptual necesaria para el aprendizaje futuro, las habilidades para continuar aprendiendo, las estrategias para un aprendizaje efectivo y las estrategias metacognitivas. Para cada uno de estos factores el autor proporciona a los docentes recomendaciones específicas. Así, por ejemplo, en el caso de la motivación, el maestro puede promover el interés intrínseco de los alumnos para aprender y enseñarles a evaluar su propio aprendizaje, y dar seguimiento a sus propios progresos. A los profesores les toca construir gran parte del conocimiento conceptual, pero los estudiantes pueden aprender a construir organizadores gráficos y otro tipo de representaciones que les ayuden a construir su propio conocimiento. Las habilidades para aprender pueden enseñarse, tales como la habilidad de poner atención o de agrupar elementos dentro de categorías, así como también las habilidades metacognitivas tales como la planeación y autorregulación.

¹³ Sin embargo, Stronge no abandona el paradigma cuantitativo al conducir, junto con sus colegas Ward, Tucker y Hindman (2007) un estudio cuyo objetivo fue examinar aquello que constituye la docencia efectiva definida como un incremento en el aprendizaje de los alumnos, enfocado en las conductas y prácticas docentes. Se realizó un análisis ordinario de regresión y un modelaje jerárquico lineal para identificar niveles de efectividad docente controlando al mismo tiempo las variables del nivel de estudiante y el nivel de la clase. El logro alcanzado por 1936 estudiantes de tercer grado de primaria en 85 clases sobre los resultados de los estándares de aprendizaje de Virginia (*Virginia*

2.2.3 La docencia efectiva desde los estudios de carácter cualitativo

Existe otra corriente de investigación educativa de carácter empírico mucho más reciente, que adopta un enfoque que Francis (2006) llama “histórico-hermenéutico”, siguiendo la terminología utilizada por Habermas (2001). Estas investigaciones surgen en la década de los 90, gracias al auge que ha tenido la indagación de carácter cualitativo. Sin embargo, nosotros encontramos que su origen es más antiguo de lo que Francis señala, pues por ejemplo, el estudio de Lowyck (1986) data de la década de los setentas, y si bien se focaliza en los profesores de primaria, la importancia de su trabajo radica en la crítica que realiza del criterio de “efectividad” fundamentado en un enfoque reduccionista sobre proceso y producto que siguen las investigaciones empíricas de corte cuantitativo. (p.1). Partiendo de la idea de dividir la actividad docente en tres fases: pre-interactiva (o planeación), interactiva (o acción en el aula) y post-interactiva (o reflexión, evaluación de su propia práctica), los estudios que critica el autor se enfocan tan sólo en alguna de ellas, por lo que los califica de reduccionistas.

Lowyck (1986) se sitúa a sí mismo en lo que denomina el “paradigma cognoscitivo” desde el que se concibe a la docencia como una actividad humana compleja e intencional que debe ser abordada de manera más integral. En su tesis doctoral presenta un análisis exploratorio del proceso de enseñanza centrado en la relación entre las fases pre-interactiva e interactiva de la docencia y descubre entre ellas ciertas discrepancias, es decir, incongruencias entre la planeación previa y el trabajo efectivo en el aula, debido a “ciertos factores complejos como la personalidad del profesor, características situacionales y procesos cognoscitivos” (p.2). Posteriormente, se dedicó a realizar una investigación sobre la fase postinteractiva, y su relación con la pre-interactiva, es decir, sobre la manera en que los profesores reflexionan después de haber enseñado y la influencia que esta reflexión tiene en su enseñanza futura. Lo que interesa destacar aquí no son sus resultados, sino el hecho de que la metodología utilizada por Lowyck no fue mediante encuestas estandarizadas

Standards of Learning SOL) en las materias de Inglés, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias fue comparado con el resultado esperado como un indicador de la efectividad docente. El trabajo estadístico facilitó la comparación de resultados, mientras que la observación en aula sobre las prácticas de los docentes estuvo basada en 20 categorías divididas en cuatro ámbitos: instrucción, seguimiento y asesoría a los estudiantes, manejo del grupo y cualidades personales. Los hallazgos más importantes indicaron que los docentes efectivos obtuvieron un alto puntaje en los cuatro dominios. Adicionalmente, los docentes efectivos tendieron a elaborar un mayor número de preguntas de alto nivel y tuvieron menos incidencias de conductas dispersas que los maestros ineficientes. Este estudio exploratorio identificó conductas y prácticas de los docentes que conducen a un mayor nivel de aprendizaje en los alumnos

susceptibles de un tratamiento estadístico, sino que realizó entrevistas a 12 docentes de educación primaria que fueron filmadas y transcritas y que, junto con los “planes de lección” elaborados por ellos, constituyeron los insumos para el análisis de datos, que se llevó a cabo mediante comparaciones y categorizaciones de manera parecida a la “teoría fundamentada” (*Grounded theory*) propuesta por Glaser y Strauss (1967), aunque no cita a estos autores en su trabajo.

La investigación de Fierro y Carbajal (2003) sobre la “oferta valoral del docente” como objeto de estudio está dedicada a los maestros del nivel básico, y utiliza una metodología exclusivamente cualitativa, mediante observaciones en aula de las prácticas docentes. Su objeto fue determinar cómo el papel de las normas y la afectividad en la conducción de los procesos de enseñanza desarrollan la moralidad de los alumnos.

En el nivel de la educación superior existen aproximaciones que abandonan el enfoque de los cuestionarios de apreciación de los alumnos y se centran en la evaluación de tipo formativo, como la de Crispín, Romay y Moyo (2000: 341-364) que reportan la experiencia de un taller de formación docente que vincula los procesos evaluativos utilizando, entre otros elementos, cuestionarios de autoevaluación. Tanto esta experiencia como el trabajo de Cruz, Crispín y Ávila (2000: 133-156) se centran en la evaluación formativa, donde la docencia efectiva está vista como un proceso de mejora continua con relación a los propios estándares del profesor. Aunque tales aproximaciones son más completas y enriquecedoras, también son más complejas de instrumentar a nivel masivo, por lo que su uso no se ha generalizado en las instituciones de educación superior, aunque tienen un gran potencial iluminador para instrumentar cursos de formación docente.

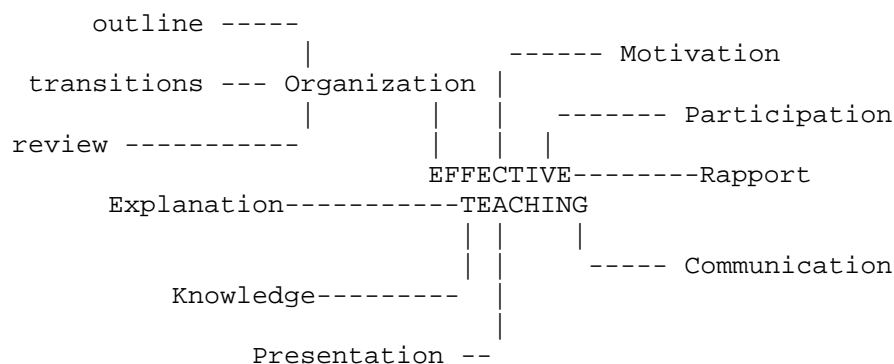
Otros ejemplos de evaluaciones sobre la docencia que se alejan del paradigma cuantitativo son los de Monroy (2000: 283-307) que propone la evaluación de la práctica educativa mediante la reflexión del “pensamiento didáctico del docente”, Díaz Barriga y Rigo Lemini (2000: 310-339) que también ve en el análisis de la práctica educativa un medio para la formación de los docentes (en este caso de bachillerato) y el de Luna Serrano (2000: 63-83) que examina los “aspectos implícitos sobre la enseñanza” en los cuestionarios que tradicionalmente se utilizan para evaluarla.

En general este tipo de investigaciones ofrecen una alternativa mejor que los cuestionarios de apreciación para instrumentar programas de formación docente, especialmente si se adopta un esquema que suponga la participación de los mismos docentes, ya que promueve procesos reflexivos en los sujetos. Por otro lado, no resultan muy claros para conceptualizar la docencia efectiva, quizás porque ése no es su propósito central.

Una propuesta que parece más completa es la Clark (1995) de universidad de Winnipeg, Canadá, quien, apoyado en los aportes de las investigaciones cuantitativas de Eble y Marsh y Hocevar, realizó una investigación empírica sobre la enseñanza universitaria a través de técnicas cuantitativas y cualitativas. Utilizó las evaluaciones de los estudiantes (cuestionarios de apreciación), pero además realizó observaciones etnográficas en aula, reportes verbales de profesores y estudiantes y el entrenamiento de profesores en habilidades específicas. El análisis e interpretación de la información dio como resultado la organización de la misma en una serie de conjuntos (clusters) que agrupan habilidades que caracterizan las prácticas docentes efectivas, lo que le permitió luego construir un inventario en forma de cuestionario llamado *U of W's Quality of University Instruction Questionnaire (U of QUIQ)*, que ha sido utilizado para elaborar instrumentos de evaluación de la docencia en distintas universidades.

Para Clark, a pesar de que las habilidades descritas aplican a muchos tipos de enseñanza universitaria, la docencia efectiva no puede definirse de un modo absoluto, dada la gran variedad de modalidades de enseñanza que existen en la universidad. Sin embargo, un aporte que parece importante para determinar la docencia efectiva es la distinción teórica que este autor propone entre finalidades cognitivas y afectivas de la práctica docente: mientras que algunas cualidades de la docencia pueden estar fuertemente relacionadas con el logro de objetivos cognitivos y el desarrollo de habilidades de pensamiento, otras se encuentran muy vinculadas con objetivos afectivos o actitudinales, tales como promover el interés y curiosidad de los estudiantes. Dentro del área cognitiva se incluyen: conocimiento y la apreciación (valoración), organización de las lecciones individuales, claridad de las explicaciones y calidad de la presentación. Considera como parte del área afectiva la estimulación del interés, la participación y la apertura a las ideas, el “rapport” y las buenas relaciones interpersonales, la comunicación y la justicia que el profesor mantenga con sus alumnos.

El siguiente diagrama muestran el concepto de docencia efectiva universitaria según Clark:



El trabajo de Clark no sólo presenta un listado de cualidades de la buena docencia, sino que incluye sugerencias a los profesores para desarrollar cada de ellas, mismo que se anexa al final de este capítulo. A continuación se describirán sucintamente cada una de los “clusters” postulados por el autor:

Área cognitiva. En ella agrupa Clark el conocimiento y valoración de la disciplina de estudio, la organización de las lecciones individuales, la claridad de las explicaciones y la calidad de la presentación.

- *Conocimiento y apreciación (valoración).* En cualquier lista de las finalidades de la educación universitaria, sobresalen de manera importante los objetivos relacionados con cambiar e incrementar el conocimiento de los estudiantes en determinado campo disciplinar, además de reforzar habilidades cognitivas y promover la apreciación intelectual del objeto de estudio. Para muchos académicos, impartir conocimiento es la principal finalidad de la instrucción universitaria. Más que otras cualidades docentes, la promoción de los objetivos cognitivos requiere que los profesores puedan comunicar su propio conocimiento y apreciación por el tema de estudio o la disciplina. En esencia, los alumnos deben sentir que han aprendido algo valioso y que el curso ha contribuido a despertar su curiosidad intelectual, su conciencia y conocimiento. Este objetivo de alto nivel relativo al desarrollo del conocimiento está también relacionado con muchos otros apartados de la docencia efectiva.
- *Organización de las lecciones individuales.* Esta característica refleja el grado en que las lecciones o clases individuales han sido planeadas y cuidadosamente y organizadas de manera coherente. Los docentes bien organizados son capaces de mostrar como un tema específico se relaciona con otras partes del curso. La organización del material puede ayudar a los estudiantes a aprender no solo los contenidos, sino la estructura o el método de razonamiento de determinada disciplina. Esta habilidad docente depende de destinar un tiempo considerable de planeación anticipada, pero quizás la condición más importante es que el docente tenga una adecuada y bien articulada comprensión de la disciplina y que sea capaz de ponerla al nivel de los estudiantes. Esta habilidad requiere de mucha experiencia por parte del docente y tarda años en desarrollarse, especialmente en aquellas áreas donde este conocimiento es tácito o implícito.
- *Claridad de las explicaciones.* El siguiente cluster relacionado con habilidades para desarrollar el área cognitiva de los alumnos es la capacidad del docente para presentar los temas y explicarlos con claridad, de manera que lo estudiantes comprendan los conceptos y teorías en cuestión. Esto es especialmente importante en el caso de los temas que presentan un mayor grado de dificultad, para cuya comprensión se necesita un lenguaje accesible y ejemplos que ayuden a la comprensión y provean bases concretas a las ideas abstractas. El docente

efectivo anticipa el material que resultará especialmente difícil y conforma un repertorio de paráfrasis, ejemplos, imágenes o metáforas, entre otras técnicas que faciliten el aprendizaje.

- *Calidad de la presentación.* Un último factor que contribuye de manera sustancial al aprendizaje de contenidos cognitivos se refiere a la calidad de las presentaciones del profesor, ya que este factor está articulado a la capacidad de comunicar y a despertar el interés y el esfuerzo por aprender de los estudiantes. La calidad de la presentación incluye elementos como hablar de manera clara, modular la voz, y el uso del lenguaje no verbal, así como la energía y dinamismo que el docente despliega, su espontaneidad y su sentido del humor. A pesar de que la calidad de la presentación forma parte de los aspectos cognitivos, pues es decisiva para lograr la atención y comprensión de los estudiantes, el uso efectivo del lenguaje verbal y no verbal también estimula aspectos afectivos como el entusiasmo y la curiosidad de los estudiantes.

Área afectiva. Esta área agrupa la capacidad del docente para estimular el interés de los alumnos, fomentar la participación y apertura a las ideas, el establecimiento del rapport y las buenas relaciones interpersonales y la comunicación efectiva.

- *Estimulación del interés.* Respecto del área afectiva de la docencia, la primera finalidad consiste en despertar la motivación de los estudiantes, la cual está relacionada con el interés del propio docente sobre su disciplina o campo de estudio. Despertar el interés es importante para la enseñanza universitaria porque eleva la atención de los estudiantes hacia las exposiciones y debates y porque los motiva a pensar sobre el material del curso y trabajar más en clase. Además, el aprendizaje apenas y tiene lugar cuando hay falta de interés. Como se hizo notar anteriormente, la calidad de las presentaciones del docente contribuyen a fomentar el interés y la atención de los estudiantes.
- *Participación y apertura a las ideas.* Muchos docentes efectivos promueven el activo involucramiento de sus estudiantes, su participación e interacción en clases. Los docentes efectivos tienden a comunicar su apertura y amplitud de criterio y a respetar puntos de vista alternativos al suyo que le presenten un desafío. La participación de los estudiantes y la apertura es deseable porque motiva a los estudiantes a pensar por sí mismos de manera flexible y creativa y a desarrollar habilidades de evaluación de perspectivas distintas. Los métodos más importantes probablemente se centran en la habilidad de los docentes para formular preguntas y para motivar a que los estudiantes pregunten. La manera en la que el profesor responda a estos cuestionamientos repercuten en el futuro aumento o decremento de las preguntas de los estudiantes.
- *“Rapport” y buenas relaciones interpersonales.* Los docentes efectivos establecen relaciones interpersonales agradables y amistosas con sus estudiantes y muestran respeto y cuidado por los estudiantes de manera personal. El propósito de un buen rapport (sintonía) es crear una atmósfera de confianza para que los estudiantes se sientan bienvenidos a externar sus opiniones, sus puntos de vista alternativos y a recibir retroalimentación sobre estos. A menos de que los estudiantes se sientan no amenazados, será poco probable que externen sus preocupaciones, preguntas o comentarios. El objetivo aquí no es que el docente se convierta en “amigo” de sus estudiantes, aunque esto puede ocurrir, sino saber cómo se están desempeñando y poder brindar ayuda a quien más lo necesite tan pronto como sea posible.
- *Comunicación efectiva.* El último conjunto de cualidades de la docencia efectiva se asocia con la capacidad de comunicar con claridad información relativa y pertinente sobre el contenido del curso, y en especial respecto de los métodos y criterios de evaluación. Tiene que ver con el concepto de justicia o “juego limpio” de manera que los estudiantes puedan identificar con facilidad las actividades y tareas que serán evaluadas y la manera en que éstas contribuyen a su aprendizaje. El docente efectivo no pide tareas vagas y poco relacionadas con los objetivos de aprendizaje (a menos de que esto tenga una intención educativa de alguna índole) y proporciona retroalimentación oportuna y relevante sobre el desempeño de sus estudiantes, de tal modo que puedan aprender de sus errores.

Para concluir, Clark mismo reconoce que su taxonomía no es exhaustiva, e incluso la califica de “burda” (rough) pues los clusters no son muy homogéneos; cada uno incluye diversos

comportamientos que se repiten en otros clusters de modo que algunas categorías se sobreponen. Sin embargo, consideramos que su esquema proporciona aspectos útiles e importantes, y parece incluso una ventaja que los clusters de la taxonomía se relacionen entre sí a manera de vasos comunicantes, pues esto da idea de una visión orgánica, sistémica, en lugar de un conjunto de apartados cartesianamente “claros y distintos”, para situarse en una perspectiva de pensamiento complejo sobre la docencia, que es la misma que adopta Bain (2004), como se verá más adelante.

Para Clark no existe un recetario o una fórmula mágica para convertirse en un docente efectivo a nivel universitario. Mejorar las prácticas docentes es algo que se va logrando a través de la reflexión sobre los acontecimientos de la clase, el compromiso con el desarrollo y actualización en el campo disciplinar, la interacción con los colegas y el diálogo con los estudiantes, entre otros factores relevantes.

Recientemente, Whitaker (2004) llevó a cabo varios estudios de carácter cualitativo con profesores de nivel básico y medio (aunque también incluye una minoría de profesores universitarios) y a raíz de sus resultados presenta las características que desde su interpretación marcan la diferencia entre los grandes profesores y aquellos que no lo son tanto, partiendo de un análisis centrado en el profesor como *líder moral*. Whitaker presenta 14 rasgos que distinguen a los grandes profesores de aquellos que no lo son:

- Nunca olvidan que el factor determinante de la calidad de una escuela son los profesores, no los programas.
- Establecen claramente desde el principio lo que esperan de sus estudiantes y lo mantienen de manera consistente durante todo el ciclo escolar.
- Cuando un estudiante se porta “mal”, tienen un gran objetivo: evitar que esa conducta se repita de nuevo.
- Tienen grandes expectativas en los estudiantes, pero aún más grandes en ellos mismos.
- Saben cuál es la variable en la clase: *ellos*, así que buscan consistentemente mejorar y se centran en lo que está en sus manos controlar: su propio desempeño.
- Crean una atmósfera positiva en su clase y en la escuela. Tratan a todas las personas con respeto, y en particular, entienden el poder del elogio.
- Acostumbran desechar las cosas negativas poco importantes y comparten una actitud positiva.
- Se esfuerzan por mantener sus relaciones interpersonales en términos reparadores (“good repair”), con lo que buscan evitar dañar a alguien y/o resarcir algún posible daño.
- Tienen la habilidad de ignorar los pequeños disturbios en clase y responder a conductas inapropiadas sin hacer más grandes las cosas.
- Tienen un plan y un propósito para todo lo que hacen: si las cosas no funcionan del modo como habían previsto, reflexionan sobre lo que podrían cambiar y ajustan sus planes en consecuencia.
- Antes de tomar una decisión o promover un cambio, se preguntan qué pensarán de ello y qué sentirán sus mejores estudiantes.
- Continuamente se preguntan quién se siente mejor y quién se siente peor con cada decisión que toman. Tratan a todos como si fueran buenos.
- Mantienen en perspectiva los exámenes estandarizados y se centran en el asunto principal, que es el aprendizaje de los estudiantes.
- Se interesan por sus estudiantes. Comprenden que los comportamientos están unidos a las creencias y emociones y entienden el poder de la emoción para provocar el cambio.

Como puede observarse, la caracterización de la efectividad docente que propone Whitaker se centra en los *aspectos volitivo-afectivos* de la interacción con los alumnos que tienen que ver más con el ser y hacer del profesor que con el manejo de herramientas didácticas de carácter instrumental. Mientras que Whitaker toma sus ejemplos principalmente de la enseñanza de nivel medio, Clark, como se expuso, se concreta a la enseñanza efectiva de nivel universitario y propone dos dimensiones, la cognitiva y la afectiva, cada una de ellas subdividida en cuatro categorías (clusters) que a su vez agrupan un conjunto de actitudes y habilidades. Whitaker, por su parte, no agrupa sus hallazgos de manera tan sistemática, y atiende más los afectos afectivos que los cognitivos, centrándose en la figura del *profesor como líder moral*, destacando características de la buena docencia que Clark no considera tan ampliamente, ya que éste último pone el acento en las habilidades docentes para transmitir información, es decir, en el *profesor como comunicador efectivo*. Estos dos enfoques no son contradictorios, sino complementarios.

Apoyando la importancia del factor emocional de la docencia efectiva, una investigación anterior, de Carson (1996) sugiere que el impacto en las relaciones docente/alumno es de largo alcance. Esta investigadora recolectó narrativas de los alumnos del Rollins College que recordaban a sus maestros de 30 años atrás y encontró que la única característica que asociaban con mayor frecuencia a los profesores efectivos, aún más que su brillantez, amor por la materia o entusiasmo en la clase, era una actitud especial respecto de su relación con ellos, que transmitía el mensaje de que les importaban y el sentimiento de una atención especial hacia su persona. Así, mientras la mayoría de la investigación sobre la docencia efectiva se centra en el resultado del aprendizaje al final de los cursos, Carson proporciona evidencia sobre que la efectividad de la docencia guarda una relación más estrecha con el *rappor*t¹⁴ que los maestros excepcionales logran establecer con sus alumnos y que tiene efectos de largo plazo.

El trabajo de investigación que resulta más útil para los propósitos del presente estudio es el realizado por Bain (2004) de la Universidad de Harvard. El autor presenta los resultados a los que él y su equipo de colaboradores llegaron después de conducir un extenso estudio sobre profesores excelentes de nivel universitario (licenciatura) en diversas universidades de Estados Unidos, mediante técnicas como entrevistas a profundidad, observaciones en aula, revisión de materiales y

¹⁴ Fierro y Carbajal, realizaron una investigación sobre las prácticas docentes en educación básica. La autoras definen la afectividad como “los gestos de atención o desatención hacia la persona, las necesidades, demandas, problemas o desempeño de los alumnos, a través de actos del habla así como de expresiones no verbales” (Fierro y Carbajal, 2003, p.31). Esta parece una definición adecuada para entender el establecimiento del *rappor*t.

análisis de los comentarios de los estudiantes en los cuestionarios de apreciación. Bain y sus colegas estudiaron entre 60 y 70 profesores que actualmente ejercen la docencia de una gran variedad de asignaturas universitarias, desde matemáticas hasta apreciación del arte, y de una manera más minuciosa siguieron de cerca de 36 de ellos, tratando de *recopilar no sólo lo que hacen sino lo que piensan sobre lo que hacen*. Los profesores fueron elegidos con criterios que van más allá del ámbito estrictamente académico centrado en la enseñanza eficaz de los temas de estudio, o el dominio de técnicas didácticas. A Bain le interesó más estudiar aquellos profesores universitarios que se distinguían porque constantemente estaban dispuestos a ayudar a sus estudiantes a lograr “más allá de lo esperado”; que no se circunscribían a los límites tradicionales de su disciplina, sino que situaban el sentido y valor de la educación dentro de una tradición humanista más amplia que valora la formación integral, el pensamiento crítico, la solución de problemas, la creatividad, la curiosidad, la preocupación por los asuntos éticos y por las diversas metodologías y las evidencias que se utilizan para crear el conocimiento específico de una disciplina.

Como en el caso de Whitaker, el estudio de Bain no se centra en las técnicas o métodos que los maestros sobresalientes utilizan en clase, pero va más allá de enfatizar el papel de líder moral del profesor en el aula para estudiar incluso el impacto que estos profesores dejan en sus alumnos, tanto en términos intelectuales como formativos. Bain toma como eje la categoría de *aprendices profundos* (deep learners) desarrollada por los teóricos suizos Marton y Saljö en los años setenta (citados por Bain 2004, p 9), definidos como aquellos estudiantes cuyo interés los lleva a involucrarse en el aprendizaje de tal forma que éste tiene un impacto perdurable en su mente. Para Bain, los docentes efectivos buscan promover que sus alumnos se conviertan en aprendices profundos, en lugar de “estratégicos” (aquellos que estudian pasar el curso con una buena nota) o “superficiales” (aquellos que buscan sólo aprobar el curso y olvidarlo después). Esta categoría se entiende desde una concepción constructivista, de modo que los docentes efectivos no hablan tanto de “transmitir conocimiento” o lograr que los alumnos almacenen una buena cantidad de información, sino de ayudarlos a lidiar con las ideas y la información para construir su propia comprensión de las mismas. El aprendizaje profundo es aquel que influye en la ampliación del horizonte de conciencia, la visión del mundo o el cambio en los modelos o paradigmas mentales, de modo que supone el ejercicio del discernimiento o en otros términos, del *pensamiento crítico y reflexivo*.

Otra característica de la docencia efectiva es desde luego, el *dominio de la materia*, que reiterativamente aparece en los estudios cuantitativos como uno de los predictores de la efectividad docente. Bain encuentra que el significado de “dominar la materia” para el profesor de excelencia no se reduce a conocer bien los contenidos de su área disciplinar, sino, sobre todo, implica mantenerse al día respecto de los desarrollos intelectuales, científicos o artísticos, de tal suerte que llega a desarrollar un punto de vista propio y original, resultado de sus continuas lecturas y discusión con colegas. El profesor excelente se mantiene al tanto de las principales tendencias en su campo, de las controversias fundamentales y en las discusiones epistemológicas que están en el centro del debate.

Pero, además de dominar la materia, los docentes destacados saben cómo simplificar y clarificar los temas más complejos y llegar al “corazón del asunto” mediante enfoques y preguntas provocadoras. Esto significa que ellos pueden pensar sobre su propio pensamiento en la disciplina, analizar su naturaleza y su calidad para traducirlo de manera pedagógica a sus estudiantes. En otras palabras, su habilidad pedagógica se debe a que son capaces de *pensar metacognitivamente*, y esta es una de las cualidades que aparece con mayor consistencia en el estudio de Bain. El punto clave es la manera en que los docentes de excelencia entienden el aprendizaje, no como algo que se transmite, sino que el mismo sujeto construye, ampliando y modificando sus modelos mentales de manera perdurable.

Estas tres características: dominio de la materia, pensamiento metacognitivo sobre sus propios modos de aprender y pensar, y la búsqueda de un aprendizaje profundo en sus alumnos son las grandes categorías que para Bain definen al docente excelente, cualidades que no son producto del manejo específico de reglas y procedimientos, sino de una actitud vital de compromiso con sus alumnos. En sus palabras:

I cannot stress enough the simple yet powerful notion that the key to understanding the best teaching can be found not in particular practices or rules but in the *attitudes* of the teachers, in their *faith* in their students' abilities to achieve, in their *williness* to take their students seriously and to let them assume control on their own education, and in their commitment to let all policies and practices flow from central learning objectives and from a mutual respect and agreement between students and teachers.

Bain señala en cursivas las palabras *attitudes* (actitudes), *faith* (fe) y *williness* (voluntad) como las más importantes para definir la docencia excelente. Este énfasis en aspectos afectivos, que pertenece a la concepción del *mundo interior del docente* (revisado en el apartado 2.2 de este capítulo), coincide con las dimensiones encontradas por Fleming (2003) que ya se mencionaron al hacer referencia a los estudios de carácter cuantitativo, así como con los resultados ya también revisados de Carson (1996) y Whitaker (2004).

En síntesis, mientras en su ensayo Hargreaves (2003), privilegia el concepto de *docente contrapunto*, Day (2006), caracteriza al *docente apasionado*, coincidiendo en muchos puntos con Hargreaves y enfatizando la dimensión afectiva de la que Clark da cuenta de manera más limitada. Bain explora conceptos comunes a Carson, Day, Whitaker y Clark, viendo al profesor como un líder moral y como un comunicador efectivo, pero va más allá de ellos, al abordar el liderazgo moral y la transmisión de conocimiento desde un enfoque constructivista que enfatiza el aprendizaje profundo, mismo que a su vez se sitúa en la tradición humanista que privilegia la reflexión sobre las implicaciones éticas del conocimiento. En cuanto a Hargreaves (2003) y la caracterización teórica que propone del *docente contrapunto* como promotor de los valores de la solidaridad y la justicia, éste guarda equivalencias con lo que Bain señala respecto de la capacidad de los docentes destacados para promover el pensamiento crítico reflexivo y a ensanchar el horizonte de conciencia de los estudiantes hacia los asuntos de carácter ético.

Day (2006), Whitaker (2004), y Bain (2004) coinciden en una doble perspectiva que parece muy pertinente para los propósitos de la presente investigación:

- Centran el análisis en el “ser y hacer” del profesor más que en el “tener”. Es decir, por la naturaleza de los objetivos educativo/formativos del área de reflexión universitaria, no parece suficiente definir la docencia efectiva a partir de aspectos técnicos, adquiridos mediante la capacitación, como el diseño curricular, el manejo de técnicas didácticas, la utilización de recursos tecnológicos y herramientas semejantes, sino definirla en función de las *creencias, comportamientos, actitudes e interacciones* que caracterizan a los buenos docentes.
- Sostienen la convicción de que *los buenos maestros no nacen sino se hacen*, y este es uno de las motivaciones básicas que subyacen a esta investigación: *la buena enseñanza puede ser aprendida*.

Todos los estudios mencionados en esta sección son de corte cualitativo y no deberían clasificarse, como lo hace Francis (2006), en la corriente de investigaciones enfocadas a la “evaluación del desempeño docente”, ya que los estudios cualitativos no tienen tanto una intención evaluativa como comprehensiva: su finalidad es la de profundizar en las características que presentan los docentes destacados atendiendo a la complejidad de las distintas dimensiones que se implican en su práctica docente, con especial interés en su contexto y en los procesos. La presente investigación se enmarca dentro de esta corriente.

En conclusión, definir la docencia efectiva no es una tarea fácil; implica elementos ligados estrechamente a la personalidad intransferible de cada profesor, y su disección no resulta tan clara y distinta como podría pensarse. Mientras que teóricamente podrían enumerarse las características de un buen profesor, en la práctica concreta de cada profesor se mezcla de manera inevitable y casi imperceptible su propio saber didáctico con sus rasgos únicos, personales. En este sentido es delicado identificar “ahistórica” y asépticamente los elementos de una buena docencia, de tal suerte que sea posible su transferencia y apropiación por otros docentes; es otras palabras, su aprendizaje. Y sin embargo, dado que el interés de este trabajo es justamente aprender lo más posible de los buenos docentes efectivos, los esfuerzos se encaminan a conceptualizar sus prácticas, bajo la hipótesis de que los rasgos de la docencia efectiva, pese a estar ligados al modo de ser propio de cada profesor, son susceptibles de ser identificados, categorizados y aprehendidos.

La segunda consideración es que la docencia efectiva es un concepto muy amplio, que abarca todas las disciplinas que puedan ser enseñadas por un profesor, todos los niveles escolares y en general todas las prácticas de enseñanza aprendizaje que tienen lugar dentro y fuera del sistema escolarizado, en la educación no formal e informal, con los niños, los jóvenes o los adultos. Nuestro estudio se circunscribe a la docencia universitaria de licenciatura. Otro límite importante del concepto de docencia efectiva que buscamos desarrollar se refiere al enfoque del análisis: no se trata aquí identificar los elementos específicos de una buena docencia para las matemáticas, para el diseño gráfico, las ingenierías o para el aprendizaje de algún instrumento musical, ni se busca llegar a la formulación de “reglas didácticas” para el mejor modo de aprender algo especial, sino de manera más general, se trata identificar inductivamente aquellas estrategias clave que los buenos docentes utilizan para *formar* a sus alumnos desde una *perspectiva humanista integral*, más allá de los contenidos académicos concretos. En este sentido, atiende sobre todo a los aspectos que tienen que ver con la formación valoral, de manera parecida al estudio ya mencionado de Fierro y Carbajal (2003).

2.4 El humanismo como paradigma de la educación universitaria

De manera general, entenderemos por humanismo aquel tipo de pensamiento que coloca la realidad de la *experiencia humana* como centro de su interés reflexivo. Por experiencia humana entenderemos la *experiencia de la subjetividad*, del sabernos y sentirnos *personas*, y que tiene lugar

en actividades como la comunicación con el otro, la vivencia artística, la creatividad, el amor, la meditación, el discernimiento, el juicio y la decisión moral, etc., experiencias que resultan irreductibles al lenguaje propio de las ciencias biológicas que intentan explicar los fenómenos del pensamiento y conducta humana a través de la actividad cerebral: de las áreas del cerebro, los neurotransmisores, la producción hormonal, el papel de las enzimas, las proteínas, los genes, la sinapsis y, en fin la enorme complejidad de las reacciones bioquímicas que tienen lugar en todas las actividades conscientes o inconscientes, voluntarias o reflejas de nuestro organismo. Sin negar la importancia de las aportaciones que las llamadas neurociencias han hecho para el mejor conocimiento del cerebro, órgano que desde luego hace posible cualquier vivencia y actividad humana, los términos y enfoques que utilizan estas disciplinas no son suficientes para describir la experiencia de la subjetividad humana, y con ello, la vivencia de la realidad personal. Para esto, los lenguajes de las llamadas “ciencias humanas” o “ciencias sociales”, tales como la sociología, la psicología, la historia, la antropología o la filosofía, resultan de mucha mayor ayuda.

Dentro del humanismo existen diversas corrientes, según su origen histórico y sus presupuestos antropológicos. Históricamente, el término humanismo apareció como tal en el llamado período del Renacimiento¹⁵ (Chadraba et. al, 1965; Esteban, 2002) con pensadores como Pico de la Mirándola, pero sus orígenes pueden rastrearse en el período de la Grecia clásica, especialmente con la aparición de los sofistas en el siglo V (Jaeger, 1962) que pusieron al hombre en el centro de la reflexión filosófica¹⁶, y posteriormente en el período del helenismo que “rompió” las fronteras de la *polis* con las conquistas de Alejandro Magno, gracias a lo cual legado del humanismo griego se transmitió a los romanos, y así, pensadores como Terencio son expresión de este humanismo con su famosa frase “Soy hombre y todo lo humano me concierne”.

El humanismo renacentista del siglo XV es precisamente un regreso a estas fuentes clásicas de la cultura grecorromana representada por pensadores como Séneca, Marco Aurelio, Cicerón, etc. El humanismo poco a poco se convirtió en un legado de la cultura que formó parte de la educación que estaba dirigida a las élites desde la Edad Media, el Renacimiento y la época moderna y se expresa en los ideales educativos del “hombre educado”, tales como el “gentleman” inglés que John Locke propuso y que sirvió de modelo para lograr una educación refinada y aristócrata, o del ideal

¹⁵ “Renacimiento” es un término acuñado en el siglo XIX por Jakob Burckhardt estudioso de ese período, que publicó un libro, *Cultura del Renacimiento italiano* (Chadraba et al., 1965).

¹⁶ Se recordará la famosa frase de Protágoras de Abdera “El hombre es la medida de todas las cosas, de las que son en cuanto que son y de las que no son en cuanto que no son”

kantiano del ciudadano, por mencionar sólo dos ejemplos. En su trayectoria, los caminos del humanismo se fueron multiplicando. Así, se puede hablar hoy de humanismo griego, de humanismo renacentista, de humanismo moderno, o posmoderno, según el período en el que aparecen estas corrientes que, lógicamente, tienen diferentes matices propios del contexto concreto en el que surgen. Pero también se puede hablar de distintos tipos de humanismo en razón de sus presupuestos antropológicos; es decir, puede tratarse de un humanismo “socialista” que privilegia la atención de la sociedad sobre el individuo, o de un humanismo individualista, si se da la relación inversa, o de un humanismo ateo, que niega la existencia de Dios, como podrían ser los humanismos defendidos por Marx y Feuerbach en el siglo XIX o por el existencialismo de Jean Paul Sartre (2006, 2001) o de Heidegger (2003, 2004) en el siglo XX. El de Sartre, por ejemplo, podría clasificarse como un humanismo ateo e individualista, aunque intentó después empatar su pensamiento con las corrientes marxistas. También puede hablarse de un “humanismo creyente”, que supone la existencia de Dios, en pensadores como Gabriel Marcel (2005), Karl Jaspers (1985), Emanuel Mounier (2002), quien llama a su pensamiento “personalismo”, o más recientemente, por autores como Paul Ricoeur (1982, 2003, 2006) o Alain Badiou (2004), quien aunque se postula como “antihumanista” para esgrimir su crítica a los humanismos individualistas, en realidad su pensamiento sigue centrándose en la experiencia de la subjetividad humana y la conciencia de los valores éticos.

Desde luego, aunque compartan este interés básico por lo humano, no todos los humanismos son compatibles entre sí, y existen diferencias irreconciliables en muchos de ellos. No es lo mismo tener una concepción antropológica de la persona desde la relación con la Trascendencia que negar tal relación, como no es lo mismo concebir al individuo como un mero producto social que como agente libre de todo condicionamiento. Para los propósitos del presente estudio, en los siguientes apartados se expondrán los rasgos del humanismo que caracteriza a la educación que recibe este calificativo.

2.4.1 El concepto de persona y la educación humanista

El concepto de humanismo al que aquí nos adherimos se sitúa en la corriente del existencialismo que han desarrollado filósofos creyentes como Gabriel Marcel (op.cit), Martín Buber (1998, 2002) Emanuel Mounier (op.cit.) o Paul Ricoeur (op. cit), o los psicólogos humanistas como Erich Fromm (2007, 1998, 1995), Víctor Frankl (1991), Abraham Maslow (1993, 1991) y Carl Rogers (op.cit), entre muchos otros, y que en términos generales defiende la concepción de la

persona como una unidad bio-psico-social y espiritual, con una dignidad inalienable y que está destinada al autodesarrollo, es decir a “construirse sí misma” a lo largo de su existencia, gracias a su capacidad de decisión y a la interacción con su realidad circundante y con sus semejantes. Los principales rasgos distintivos de la persona son la corporalidad, la conciencia, la unicidad, la comunicabilidad, la libertad y la labilidad.

Esta concepción de la persona se plantea como modelo o ideal a desarrollar en el proceso educativo, de tal suerte que la educación humanista sería aquella que promueve el proceso de construcción de la persona. Esta es una formulación muy general que requiere un análisis más detallado, por lo que a continuación se explicarán más detenidamente los rasgos característicos de la concepción de la persona que sostiene esta corriente humanista con la intención también de explicar, al mismo tiempo, en qué consiste la *experiencia humana* a la que se aludió en el primer párrafo.

Como realidad corporal que somos, la vivencia de nuestro es ambivalente. Por un lado, lo valoramos positivamente en la medida en que gracias a él somos presencia, lenguaje, movimiento, sensaciones, percepciones, fuente de gozo e instrumento que transforma la naturaleza: es nuestra manera de ser y estar en el mundo (Gevaert, 1995). Por el lado negativo, sin embargo, también se vive subjetivamente como límite, especialmente en los procesos de envejecimiento o enfermedad, en la incapacidad física e incluso en la incapacidad para comunicar y realizar mediante nuestro cuerpo lo que queremos verdaderamente expresar. Nuestro cuerpo requiere cuidados, higiene, buenos hábitos de salud y alimentación, una sexualidad responsable, etc. Estos factores han sido y son temas importantes de la educación humana, especialmente en los primeros años de vida, y tienen mucho que ver con la formación de hábitos que contribuyan al dominio del propio cuerpo y a su adecuada expresión en las relaciones de interacción social.

La persona humana, al mismo tiempo que es una realidad corporal, es un ser dotado de conciencia. Lonergan (1998) ha ahondado en el fenómeno de la conciencia humana. Partiendo de Brentano y Husserl, para Lonergan el sujeto es “una substancia que está presente a sí misma, que está consciente” (p. 131). La presencia del sujeto a sí mismo es constante a lo largo de los pensamientos que fluyen en la conciencia. La conciencia no es una realidad estática, sino dinámica, es como un río por el cual corren muchos objetos de pensamiento: recuerdos, proyectos, preocupaciones, en fin, *intereses*. Este flujo, aparentemente caótico de la conciencia, en realidad está orientado por el *interés* del sujeto, por aquellas cosas que le ocupan o preocupan y que constituyen su muy particular universo de sentido. Es cierto que la conciencia no es totalmente autónoma, ya

que los eventos del “mundo exterior” pueden acaecer sobre ella de manera inesperada, y obligar al pensamiento a atender las demandas que le hace la realidad; asimismo, las enfermedades psíquicas, como la depresión, la neurosis y, en el extremo, las diversas formas de psicosis, imponen claros límites a la autonomía del sujeto consciente. A pesar de esto, bajo condiciones normales, en la conciencia los pensamientos fluyen en una especie de “unidad estructurada”, en el sentido de que las cosas que se piensan no son arbitrarias, pues el sujeto controla imperceptiblemente el flujo de su conciencia, es decir, *selecciona* aquellos datos que resultan importantes para él de acuerdo a su interés. Aquí “interés” tiene el significado atribuido por Heidegger a *Sorge*, es decir, “cuidado”:

Hay toda clase de impresiones que afectan nuestros aparatos sensitivos, nuestros órganos de los sentidos, pero no todos ellos penetran en nuestra conciencia. Lo que penetra en nuestra conciencia es aquello en lo que están interesados. La conciencia selecciona; flota por encima de todas las series de demandas de atención. En el flujo de la conciencia no sólo está el aspecto subjetivo, el interés, lo que “me” importa, sino que está su correlativo, el mundo –no “el”- mundo, sino el *propio* mundo [...] Y ese mundo que uno vive corresponde al interés propio. (Lonergan, op.cit.: 131-132).

Lonergan toma los aportes de la fenomenología de Husserl para abordar la noción de mundo en cuanto “horizonte de horizontes”. Si un horizonte es una organización de selecciones que hace la conciencia de acuerdo a ciertos campos de interés (digamos, por ejemplo, la familia, el trabajo, los amigos, el arte, etc.), el conjunto de horizontes constituye el “mundo” de cada persona.

Para Coreth (1976) el mundo es “nuestro espacio vital y nuestro horizonte intelectual concreto”. (p.88-89). En este sentido, a un nivel fenomenológico, cada sujeto humano tiene su propio mundo, el cual coincide en parte y en parte difiere del mundo de los demás. La coincidencia se debe a “las constantes antropológicas” que Coreth toma de Plessner (p.109-112) y que permiten, en un nivel básico, la comunicación e igualdad de los seres humanos entre sí. Una de esas constantes antropológicas es el hecho de la experiencia como el elemento fundamental que configura nuestro mundo. El primer dato que nos aporta la experiencia es que nos encontramos con otros seres en medio de una realidad que nos contiene y que nos supera; de ahí que “experiencia” no quede reducida a la mera captación sensible, sino que “es siempre su penetración espiritual con el pensamiento y la inteligencia” (p.90), por lo tanto resulta imposible dar cuenta del mundo utilizando únicamente los datos sensoriales. En nuestra percepción siempre se encuentra implicada la “traducción” que hacemos de la realidad en las categorías intelectuales recibidas social y culturalmente. La prueba más obvia de este proceso es el lenguaje, el cual mediatiza la realidad. En el contacto activo que guardamos con los demás y con las cosas de manera social y cultural, es el lenguaje el que nos posibilita comprender relaciones de sentido y finalidad, lo que implica la

captación de significados y valores: “Todo esto entra en nuestro mundo experimental y constituye el horizonte para una comprensión ulterior”(p.91).¹⁷

Nuestro mundo se podría definir como el horizonte de los horizontes, si entendemos como horizonte lo que señalamos anteriormente: aquello que delimita un campo de interés del sujeto. De ahí que, para lograr la expansión del mundo del sujeto, sea indispensable alcanzar el “descentramiento del interés”, esto es, trascender el nivel de sentido común y la orientación funcionalista para llegar a lo que Lonergan llama “patrón intelectual” de la experiencia. Tal cosa no resulta fácil de lograr, pues, como bien señala Peters (1982), el pensamiento racional no es algo que aparezca espontánea y frecuentemente, de hecho, la determinación de descubrir la verdad tiende a desarrollarse cuando los sujetos se encuentran educados para ello. Eso significa que, en términos de horizonte de conciencia, lo primero y más común es que el interés por la realidad sea autorreferencial: con el yo como centro, las cosas se valoran según su utilidad o funcionalidad para ese yo; este es el nivel del sentido común. La búsqueda de la verdad por la verdad misma, y sobre todo a costa de sacrificar los propios intereses, implica una ampliación del horizonte de la conciencia; en lenguaje de Lonergan, una “conversión”.

Para Lonergan, por su parte, el desarrollo de la conciencia, que a fin de cuentas es la expansión del horizonte de interés, no se mide por los objetos externos, a partir de los cuales el sujeto elabora consideraciones, sino por la *organización de sus propias operaciones*. Se trata de una “integración superior” que se alcanza en la medida en que haya un descentramiento del interés, de la *Sorge*. En otras palabras, como apunta Galán (2001: 11): “No se trata sólo de encontrar más y mejor, se trata de cambiar el criterio de lo que es encontrar algo y de cómo se encuentra ese algo”.

El desarrollo del sujeto significa desplazar el interés hasta “el puro deseo de conocer, el cual fundamenta el patrón intelectual de experiencia y establece los estándares para la moralidad propia” (Lonergan, 1998: 143-144).

Por la conciencia accedemos al mundo del *significado*, el cual es el concepto fundamental de la psicología humana:¹⁸ para comprender al ser humano es necesario entender la manera en que sus experiencias y sus acciones se encuentran moldeadas por sus estados de conciencia, los cuales, a su

¹⁷ Aparentemente, tal afirmación sería opuesta a la afirmación de Lonergan de un primer nivel “experiencial” separado del intelectual. Sin embargo, no es así: lo que en realidad hace Lonergan es tratar de distinguir los niveles de conciencia para explicar mejor el proceso de conocer, pero de hecho estos niveles aparecen implicados unos con otros en un solo acto de conocimiento.

¹⁸ Esta es la convicción que sostiene, entre otros, Bruner, quien pertenece a la corriente de la llamada “psicología cultural”, derivada del cognitivismo piagetiano y que ha tenido una gran influencia en la teoría de la educación. Bruner (1991).

vez, están moldeados por los sistemas simbólicos de la cultura en la que este ser humano participa. Los significados son culturales, es decir, tienen una forma que es pública y comunitaria, y no individual o privada exclusivamente, esto se debe a que la función sustancial del significado es la comunicación entre los seres humanos: sin significados compartidos no hay comunicación posible.

Pero así como la conciencia es luz, también puede ser sombra, y de hecho, a menudo lo es. En el nivel de la conciencia cognoscente, encontramos problemas para distinguir la verdad del error, y con frecuencia nos encontramos con errores de percepción; en el nivel de la conciencia moral, encontramos también serias perturbaciones, como la mentira y el autoengaño. En el aspecto psicológico tenemos una frágil estabilidad y los peligros de la neurosis y la psicosis nos acechan constantemente, de hecho, todos sufrimos en cierta medida de algún tipo de neurosis. La negación, las falsas proyecciones, la conducta histérica, son sólo algunos ejemplos de los aspectos negativos de la conciencia que ponen de manifiesto la fragilidad de la realidad humana. Esta debilidad es la que la educación tiene asumir y partir de ella tanto para sus planteamientos teóricos como prácticos.

Además de su corporalidad y su conciencia, la persona se caracteriza por dos notas que la convierten en una realidad paradójica: su insustituible individualidad y su apertura radical a lo otro que no es ella misma. La persona es un individuo, y como tal, es único e irrepetible. Su unicidad le viene no solamente por la realidad material de su corporeidad,¹⁹ sino por la trama de su vida, es decir, por la historia que teje en su interacción permanente con el mundo. El cúmulo de experiencias que la persona va adquiriendo durante su existencia la van configurando en su singularidad; por eso su presencia no es una abstracción, sino la de un *alguien*, un *quien* particular y concreto que lo convierte en insustituible. Si la unicidad revela el carácter irrepetible del ser persona, en cuanto fuente de dignidad inalienable, nos manifiesta, al mismo tiempo, nuestra radical soledad. Como individuos únicos, nos es imposible *transmitir* aquello que sentimos o pensamos de tal manera que el otro, nuestro interlocutor, pueda realmente sentir y pensar como nosotros.²⁰ El dolor físico o el sufrimiento moral son sin duda experiencias de esta soledad radical que es imposible superar, aun cuando contemos con la solidaridad o compasión de los demás.

En contrapartida de esa radical unicidad solitaria, la segunda característica de la realidad personal es su también radical apertura. La persona es un ser que *necesita* comunicarse, interactuar

¹⁹ Para Aristóteles la materia es justamente el principio de individuación de los seres. Aristóteles (1975). *Metafísica*. México: Porrúa, Colección Sepan Cuántos Núm. 120, 4ª. Edición, 1975. Aristóteles trata este tema especialmente en los Libros Séptimo y Octavo.

²⁰ Tal vez esta experiencia es la que llevó a Leibniz en el siglo XVI a formular su idea de que el ser humano es una "mónada", una realidad aislada y caracterizada por la radical incapacidad para comunicarse. Leibniz (1985).

con lo otro y con el otro para poder realizarse en el mundo. La sociabilidad no es una característica accidental o prescindible, sino que está en la base de lo humano, de tal manera que su frustración impide el pleno desarrollo de las personas.²¹ Ser persona es siempre “ser con los demás”; el mismo hecho biológico de nuestra concepción, gestación y nacimiento nos hace evidente que tenemos una necesidad fundamental de los demás. Aquí descubrimos la estructura “abierta” de la realidad personal, es decir, abocada a la interacción con el mundo. Este tema lo han abordado muchos autores, entre los que destacan: Marcel, Buber, Emmanuel Mounier y Levinas, por mencionar tan sólo algunos. Buber (2006), por ejemplo, llama “experiencia” a la relación del yo con las cosas, en tanto que la relación del yo con los semejantes la llama “encuentro”. La experiencia es una relación de dominio, mientras que el encuentro pertenece a una categoría radicalmente distinta, caracterizada por la inmediatez de un tú que se me revela sin necesidad de razonamiento. Y es que para Buber la relación interpersonal yo-tú no está separada de la relación con Dios, sino que más bien constituye el camino por el que se nos revela el Tú divino y personal. Levinas (1999), por su parte, afirma de manera más radical la relación del tú con el “otro”, éste adquiere primacía sobre el tú. El otro, especialmente el necesitado,²² me exige atención y respuesta a sus necesidades, de tal manera que en la relación interpersonal existe una asimetría donde el otro guarda siempre una superioridad sobre el yo. También para Levinas el otro es el lugar donde se manifiesta el Otro, Dios, como algo absoluto y trascendental.

López Quintás²³ (2004) sigue de cerca el pensamiento de Buber y sostiene que la persona, como ser de relación y en relación, se ve siempre “obligada” a interactuar con lo otro. El entorno humano presenta dos tipos de realidades: los *objetos* que como realidad física se pueden situar en el tiempo y en el espacio, y los *ámbitos* que evocan una realidad que escapa de los sentidos y constituyen espacios “lúdicos” en la medida en que son posibilidades de interacción creativa con la realidad.

Relación de encuentro: Opuesta a la relación objetivante, el encuentro —llamado también relación ambital— es una relación de diálogo con la realidad, en la que ésta no es vista como un medio, sino como un campo de *juego* o un *ámbito* de interacción. La categoría de *juego* es aquí

²¹ Existen numerosas pruebas de que la incapacidad de relacionarse con los demás causa graves trastornos en el desarrollo psicológico normal Cfr. Ridley, M. *¿Qué nos hace humanos?*

²² Levinas recurre a las figuras bíblicas clásicas del extranjero, la viuda y el huérfano para expresar al otro necesitado que constituye la relación ética fundamental. Levinas (1982). *Ética e infinito*. Madrid: La Balsa de Medusa. También puede consultarse Levinas (1999). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.

²³ López Quintás es actualmente profesor de la Universidad Complutense de Madrid.

fundamental, porque implica dos elementos clave: la libertad y la creatividad. Toda relación de encuentro se establece sobre la base del *respeto* por lo otro, del interés por lo que este otro *es* y no por lo que pueda significar para nuestro uso. El respeto es la condición de la libertad y es una forma de distanciamiento, donde al otro se le permite ser sin invadirle ni manipularle; el otro ya no es visto como un medio, sino un fin, una realidad *a respetar*. A su vez, el respeto es posible porque el sujeto se ha descentrado de sí mismo: cuando deja sus intereses egoístas se torna *generoso*. Para López Quintás, a diferencia de Buber, es posible establecer con las cosas relaciones de encuentro, el ejemplo más característico es la actividad del artista, éste interactúa con los materiales para crear una pintura o una escultura sin una finalidad utilitaria, sino expresiva, en la que las cualidades de la materia son respetadas para hacerlas resplandecer en una forma.

Lo que sucede a nivel de los objetos se potencia con las personas, entre quienes la relación ambital llega a su máxima expresión. La solidaridad, la amistad y el amor son todas experiencias de encuentro que fundan ámbitos de sentido y constituyen, como dijimos, la verdadera vocación humana. A diferencia de las relaciones objetivantes que llevan al sujeto por la corriente del vértigo, las ambitales conducen a una sensación de plenitud y felicidad profunda que brota del descubrimiento de la *realidad personal* del otro.

Sin embargo, no es fácil llegar a establecer relaciones de encuentro, las objetivantes resultan mucho más comunes porque las primeras requieren condiciones de madurez y de crecimiento espiritual difíciles de alcanzar, sobre todo en un contexto social que privilegia el consumo, la posesión material y el poder como signos de “éxito” personal, donde las personas mismas se han convertido en mercancía y se enfrenta una despersonalización creciente. En la sociedad, especialmente la urbana, vivimos un proceso de consumo irracional. La moda, por ejemplo, obliga a los individuos a poner continua atención a su vestuario, su automóvil, sus objetos personales, etc., de tal forma, que concentran sus energías en el vértigo del tener. Para Buber (2006) esto es “vivir en la irrealidad”, que es lo mismo que vivir en el “ego”. La dinámica del ego se orienta a poseer y usar; la irrealidad es justamente vivir en la ilusión de la separación del tú. El abismo del amor a sí mismo es la diferencia que se abre entre la persona y el ego: “La persona contempla su yo, mientras que el ego se ocupa de su ‘mi’: mi especie, mi raza, mi actividad, mi genio” (p.62). El yo, de entrada se vive como abierto al tú; el ego es la cerrazón en sí mismo. No es que existan dos tipos de seres humanos, sino que en cada uno de nosotros conviven las dos dinámicas contrapuestas, la del ego y la del yo; la de la irrealidad y la de la persona, de modo que nadie puede ser ni pura persona ni puro

ego, aunque sí existe una tendencia dominante que no permite que la otra se desarrolle. En la medida en que predomina la separación de sus semejantes, el ser humano se despersonaliza, se cosifica, se vive como un “eso” entre los “esos”.

La persona, como ser de relación, está llamada a alcanzar la felicidad en el encuentro amoroso con los otros y a fundar ámbitos de interacción creativa que permitan el mutuo crecimiento y una autonomía en interdependencia. Desde la perspectiva de la educación, no queda otra alternativa que tener fe en la perfectibilidad de la condición humana, creer que existe en las personas una capacidad innata para aprender y un deseo de conocer y desarrollarse. Pero también resulta crucial mantener una concepción justa de la condición humana con sus luces y sombras, que evite la simplificación de las visiones unilaterales, ya sean pesimistas u optimistas, y que tome en cuenta la complejidad de su condición existencial, pues en la práctica educativa se “aterrizan” las concepciones antropológicas y, por ende, se resienten con más fuerza sus consecuencias. De ahí que, en cuanto saber prudencial, la educación requiera de una fina comprensión de la realidad humana que ayude a ésta última en su actualización.

2.4.2 La persona como proyecto de sí misma: la libertad y sus condicionamientos

Actualizar lo humano significa realizar sus potencialidades, lo cual implica afirmar, al mismo tiempo, el carácter inacabado de la condición humana y su permanente necesidad de realización. En este sentido, es que autores como López Calva (2001, 2001b, 2006) afirman que es más correcto hablar de una educación “humanizante” “personalizante” que “humanista”, pues la palabra “humanista” refiere a un calificativo ya logrado, mientras que la humanización es un proceso que nunca culmina. Esto significa que cada individuo es un *proyecto de ser* que se va construyendo a sí mismo a través de sus elecciones; en esto radica la grandeza humana y su intrínseca dignidad.

En las elecciones importantes de la vida, a menudo entran en conflicto los valores que se ponen en juego y el miedo al fracaso. En efecto, el sufrimiento que produce fracasar no sería entendible si no captáramos que tenemos a cargo nuestro propio ser: “si admitimos que el hombre es el único ser, entre los seres conocidos, que tiene su ser como tarea, estamos admitiendo la necesidad de la ética como algo absolutamente indispensable para su humanización” (Pérez Valera, 2002, p. 29). A primera vista puede parecer extraño que la humanización, que es un inevitable punto de partida, se convierta en una finalidad. Lo que ocurre es que, en cuanto miembros de nuestra especie,

nacemos humanos, pero eso no es suficiente, nuestra condición es de suyo inacabada, y toda nuestra vida es un proceso de aprendizaje, nos vamos humanizando en el contacto con otros seres humanos, por eso:

[...] de los humanos lo más que parece prudente decir es que nacemos para la humanidad. Nuestra humanidad biológica necesita una confirmación posterior, algo así como un segundo nacimiento, en el que por medio de nuestro propio esfuerzo y de la relación con otros humanos se confirme definitivamente el primero. Hay que nacer humano, pero sólo llegamos plenamente a serlo cuando los demás nos *contagian* su humanidad [...] (Savater, 1997, p.26-27)

La concepción de la condición humana como “proyecto de ser” se encuentra en consonancia con la idea de que la persona es una realidad abierta. La apertura significa que se encuentra volcada a lo otro y al otro; que es fundamentalmente un ser en relación. Esta apertura es al mismo tiempo la condición que hace posible su aprendizaje y por la que tiene sentido la educación.

En cuanto proyecto, la persona está llamada a la realización de sus potencialidades; es primordialmente activa más que pasiva. Por eso dar, más que recibir, y producir, más que consumir, son actitudes humanizantes. En este sentido, para Arendt (1993), el nivel más elevado de la vida activa se refiere a la *acción*, término con el que engloba todas aquellos comportamientos que tienen que ver con la comunicación y las relaciones de los seres humanos entre sí, actividades a las que el *discurso* está unido indisolublemente y por medio de las cuales se construye la comunidad y se accede a la *dimensión del significado*. La característica fundamental de la *acción* es el ejercicio de la *libertad*, la afirmación inédita del sujeto que se distingue de los demás, que realiza su condición humana singular en la pluralidad y que vive “como ser distinto y único entre iguales”(p.202). Lo que *decimos y hacemos* revela *quiénes* somos; nuestra identidad personal aparece ante los otros, y en el proceso de interacción con ellos se teje la trama de nuestra vida.

La fragilidad de nuestras acciones consiste en que, a pesar de parecer lo contrario, no somos “dueños” absolutos de las mismas, puesto que una vez decididas, somos incapaces de prever y controlar todas sus consecuencias; nuestras acciones provocan una reacción en cadena de efectos simplemente impensados por nosotros. Esto nos revela no sólo nuestro papel de actores (agentes de la acción) sino también de pacientes receptores: afectamos a los demás con nuestras elecciones, pero somos asimismo el producto de decisiones de otros y nos vemos afectados por la red invisible de las acciones de los demás; a esto se le conoce como el *carácter procesual* de la acción.

En cuanto proceso, la acción humana es *irreversible*; una vez hecha, corre fuera del control del sujeto que la inició y se teje en las acciones de los otros literalmente “hasta el fin de los tiempos”. De ahí nuestra conciencia de que al actuar nunca sabemos plenamente lo que hacemos, y a

pesar de ello, paradójicamente, somos responsables de las consecuencias que jamás intentamos: todo proceso que inicia nunca se consume inequívocamente en una sola dirección y su significado jamás se revela totalmente al agente, sino a la posterior mirada del historiador que lo interpreta.

Se plantea entonces el problema de *conciliar una noción de libertad que suponga, al mismo tiempo, la pérdida del control de la acción*. Arendt lo trata de solucionar por la vía del *poder de inaugurar* del sujeto, pues por su libre decisión, siempre es capaz de *comenzar algo nuevo*. Como el carácter procesual —irreversible— de la acción no le permite al sujeto predecir o controlar las consecuencias, ha encontrado *mecanismos que le permiten un mayor control sobre su acción*: se trata de los *poderes de prometer y perdonar*. Ambos tienen sentido en relación a un interlocutor: el perdón se presenta como un “remedio contra la irreversibilidad”, mientras que la promesa se presenta como “remedio de la imposibilidad de predecir” (1993: 256).

La promesa y, sobre todo, el perdón son posibles por la *capacidad de amar* que, aunque es un fenómeno relativamente extraño, para Arendt “posee un inigualado poder de autorrevelación y una inigualada claridad de visión para descubrir el *quién*, debido precisamente a su desinterés, hasta el punto de total no-mundanía, por *lo que* sea la persona amada, con sus virtudes y defectos no menos que con sus logros, fracasos y transgresiones”(op.cit.,p. 261).

En la esfera de lo mundano, el equivalente del amor será el *respeto*, que surge de la conciencia de la *realidad personal* del otro, por lo que la pérdida de respeto es un indicio importante de la despersonalización en la sociedad.

El segundo poder, el poder de prometer, permite un mayor “control” sobre la acción y de hecho, la gran mayoría de las relaciones humanas están ancladas en la capacidad de prometer. La promesa es un mecanismo basado en la confianza de que la palabra del otro será cumplida: funciona en la medida en que se crea en la *buena voluntad*²⁴ tanto de quien promete como de quien recibe la promesa. Pero en la medida en que a causa de la inevitable fragilidad humana las promesas se rompan, existirá siempre la posibilidad de reparación por medio del perdón, de tal modo que ambos poderes, el de prometer y el de perdonar, resultan inseparables en la trama de la acción. Ambos surgen directamente de la necesidad humana de vivir juntos, de constituir una comunidad, una manera de actuar y un hablar común.

²⁴ Kant sostenía que no había en el mundo cosa más buena que “la buena voluntad”: “En ningún lugar del mundo pero tampoco siquiera fuera del mismo, es posible pensar nada que pudiese ser tenido sin restricción por bueno, a no ser únicamente una buena voluntad”. Kant, E. *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*. Barcelona: Ariel, p. 394.

El proceso de humanización se teje por la capacidad de elegir, pero también la de prometer, perdonar, rectificar, recomenzar, etc. Todos estos eventos implican la capacidad y necesidad de comunicar y comunicarse, de establecer relaciones con los demás. Esto significa que la humanización tiene lugar siempre en la interacción: nos hacemos humanos con los otros y por los otros, y en ello consiste justamente la educación. Desde la otra cara de la moneda, sin embargo, los otros también nos pueden deshumanizar, y también podemos deshumanizarlos cuando establecemos relaciones de dominio, cosificantes, destructivas u opresivas que tienden a anular nuestras mutuas posibilidades de realización existencial, pero en este caso no se trataría de un fenómeno educativo. De ahí que para Fullat (1992) educar implique, necesariamente, humanizar; de hecho la antropogénesis se identifica, para este autor, con el proceso educativo. La educación y la humanización son conceptos equivalentes, y el ser humano como un “animal educando”, implica que se encuentra en proceso de humanización continua, nunca acabado.

2.4.3 Reflexión y pensamiento crítico como puntos centrales de la educación humanista

El presente apartado pone a consideración la importancia del pensamiento crítico y reflexivo en el proceso de desarrollo de la persona y por tanto, como elementos clave para la educación humanista. Entre los autores contemporáneos que se manejan destacan Passmore (1982, 1983) y Peters (1982) con sus ideas sobre el papel que tiene la afectividad en los procesos racionales de pensamiento; Morin (2001) con su propuesta de un conocimiento “pertinente” en un contexto de incertidumbre; Freire (1970) con su visión respecto a la conciencia crítica; Lonergan (1998) con sus aportes sobre los niveles de conciencia en el proceso del conocimiento racional. En este capítulo argumentaremos por qué la formación de la conciencia crítica resulta un ingrediente imprescindible para la educación humanista.

2.4.3.1 Características del pensamiento crítico

¿Qué significa pensar críticamente?, ¿qué se entiende por conciencia crítica? Revisaremos algunas perspectivas al respecto. Un primer acercamiento lo encontramos en la Filosofía Educativa de la Universidad Iberoamericana (1985), la cual define la criticidad como el dinamismo que impulsa a una persona a dar razón de sus propios actos; a la capacidad de defender sus propias posturas proporcionando “buenas razones”, es decir, argumentos pertinentes que expliquen una determinada posición o decisión personal.

Más allá de la capacidad de un sujeto para argumentar, el dinamismo de la criticidad se refiere fundamentalmente a la capacidad de *preguntarse* el por qué de las cosas, ésta es la esencia de lo que podríamos llamar el “espíritu filosófico”, esa tendencia humana a indagar, a saber, que no se satisface hasta encontrar respuestas, por lo menos plausibles. Se trata de la “tendencia irrestricta a conocer” (Pérez Valera, 2002: 18), ese impulso que ya Aristóteles señalaba en el libro Primero de su *Metafísica*, aquel que nace del asombro, el que ha llevado a la humanidad a avanzar en el conocimiento científico y filosófico de la realidad.

Se trata de trascender el nivel del mero sentido común, es cierto que éste nos sirve para funcionar en el mundo pero puede llegar a convertirse en un obstáculo epistemológico que nos impida alcanzar niveles más elevados de comprensión de la realidad. Justamente, acceder a esos niveles es la tarea de una educación universitaria:

El sentido común razona y delibera críticamente sobre si entendió o no correctamente, pero lo hace con un límite que rápidamente se alcanza si no hay consecuencias mayores, el patrón intelectual exige en cambio proceder con más cautela, con más frialdad, con más desapego. El patrón intelectual de experiencia dio lugar históricamente al surgimiento del mundo de la teoría, un nuevo campo de la significación, que entró en grandes tensiones con el mundo del sentido común, allá por el siglo V a.C. en Grecia. (Galán, 2001, p. 15)

Desde una perspectiva existencial, el dinamismo de la criticidad se refiere también a la necesidad de conocerse a sí mismo en el sentido socrático. Sócrates, en la *Apología* escrita por su discípulo Platón, afirma que “una vida sin examen no es digna de ser vivida”. Esta frase ha sido citada en múltiples ocasiones para revisar la tendencia humana a “dar cuenta” no sólo del mundo externo, sino también del mundo interno. Examinarse requiere de la habilidad de encontrar causas, explicaciones, de resolver por qué y para qué. Aquí es donde Sócrates también señala que ser crítico no significa saberlo todo; es más, un examen a fondo nos lleva a la misma conclusión que él alcanzó: *hay mucho que no sabemos*. La conciencia crítica nos revela los límites de nuestra propia razón, el reconocimiento de nuestra ignorancia; de ahí que el tercer ingrediente de la criticidad sea la humildad. Un espíritu crítico es aquel que:

- Brota del deseo irrestricto de saber, de modo que se pregunta, se cuestiona e indaga la realidad continuamente.
- Da cuenta de la realidad exterior e interior mediante argumentos razonables.
- Reconoce los límites que marca su propia ignorancia y por ello...
- Ejercita la humildad intelectual al reconocer que sus respuestas son provisionales, lo que le lleva a seguir indagando.

- Reconoce su carácter histórico, es decir, no se concibe como producto pasivo de las circunstancias o del destino (fatalismo), sino que reconoce su capacidad para transformar y dar sentido a las circunstancias.
- Ha desarrollado un sentido de responsabilidad para situar su acción individual en el contexto más amplio de las relaciones sociales.
- Concibe las posibilidades de su libertad personal en relación con el compromiso de transformar la sociedad.

En efecto, el dinamismo de la criticidad en el ser humano, además de llevarlo por una búsqueda intelectual de la verdad, lo encamina hacia un compromiso para transformar aquellas condiciones sociales de injusticia. En este tenor, quizás ningún otro pensador ha abogado tanto por la necesidad de la formación de criticidad como Paulo Freire (1970), quien ve a la educación como un ejercicio liberador, siempre y cuando sirva para “despertar” la conciencia de los educandos, de tal modo que éstos sean capaces de tomar las riendas de su propia vida, y de responsabilizarse con la construcción de un mundo mejor a través del diálogo y la colaboración. Así, Freire, inspirado en las ideas de Carlos Marx, añade a la criticidad el elemento de la *praxis*. Ser crítico no es ni por mucho un puro ejercicio intelectual, teórico o contemplativo; ser crítico consiste en transformar la realidad para suprimir las condiciones de opresión a través de un ejercicio de acción-reflexión.

La conciencia crítica es fundamentalmente activa, mientras que las conciencias mágica o ingenua se caracterizan por su pasividad ante un supuesto “destino” fijado de antemano por fuerzas (sobrenaturales o sociohistóricas) superiores al hombre. La condición de pasividad lleva al ser humano a aceptar con resignación una situación de opresión o de injusticia, esto se debe a que el sujeto carece de una “conciencia histórica” mediante la cual pueda asumirse como responsable de un presente y sea capaz de proyectarse al futuro, pero no como individuo aislado, sino como miembro de un grupo. Así, la conciencia crítica implica a la histórica, y ésta, a su vez, supone la afirmación de la libertad personal y comunitaria para cambiar las condiciones presentes; supone la solidaridad que permite captar la hermandad esencial del género humano, y la creatividad para proponer soluciones a los problemas comunes. De este modo, el concepto freiriano de criticidad va mucho más allá de la mera capacidad racional de argumentar mediante buenas razones.

Debemos situar estas ideas en el campo de la alfabetización de adultos, que es donde Freire las desarrolló. Fuera de este contexto, algunas de sus afirmaciones resultan un poco exageradas, como aquella de que nadie educa a nadie, sino que los hombres se educan entre sí con el mundo

como mediación, idea con la que busca abolir la relación asimétrica entre alumno y maestro que tanto parece molestarle. El brasileño sostiene una visión dicotómica de la realidad que divide al mundo humano en opresores y oprimidos, y en su afán de poner punto final a lo que él llama la “educación bancaria” casi anula el papel del profesor, además arremete contra prácticas comunes de la escuela, como la narración o exposición del instructor, y la repetición y la memorización por parte de los alumnos: para Freire la relación vertical educador-educando es una versión de la relación opresor-oprimido. Por eso insistimos en que estas ideas provienen de su experiencia en el campo de la alfabetización de adultos en condiciones de pobreza y marginación; en este ámbito, su pensamiento resulta muy apropiado pero requiere matizarse si ha de ser aplicado en el campo de la educación formal.

Frente a la propuesta de Freire, que presentamos aquí de manera muy resumida, se encuentra el punto de vista del contemporáneo Passmore (1982, 1983), cuya preocupación principal es *cómo enseñar a ser críticos*, pero no en el contexto de la educación de adultos, sino en el de la escuela regular, formal y sistemática. Passmore presenta una actitud más moderada, aunque está de acuerdo con Freire en la afirmación de que enseñar a ser crítico no es simplemente “comunicar hechos”; no se trata de que un profesor sólo exponga (educación bancaria) ante sus alumnos una serie de acontecimientos y datos. Si bien para ser críticos necesitamos información —no podemos criticar aquello que ignoramos—, la mera transmisión de información nunca es suficiente para formar un espíritu crítico. Tampoco se trata de un “hábito”, en el sentido de una conducta que de tanto repetirse se convierta en algo automático que no requiera de la reflexión o el razonamiento, tal como se forman las “destrezas” manuales o mentales. Ciertamente es posible entrenar a alguien en la destreza de “formular críticas”, pero esto no constituye al pensamiento crítico: “El proceso de entrenar a los alumnos para formular [ese] acopio de respuestas puede ser calificado adecuadamente como *adoctrinamiento*” (Passmore, 1982: 386), ya que éste es siempre en el fondo un entrenamiento, aunque de diferente naturaleza al entrenamiento que reciben los alumnos para aprender a sumar, multiplicar o dividir.

Es cierto que existe una tendencia que sostiene que el pensamiento crítico es una destreza que se puede enseñar, hay autores y libros que presentan ejercicios de razonamiento para entrenar al alumno en el hábito del pensamiento lógico, la detección de falacias y la solución de problemas; sin embargo, Passmore no está de acuerdo con esta visión, ya que ser crítico es más un “rasgo de carácter” que una destreza:

Las destrezas, como señaló Platón, son `capacidades para lo antagónico. Un conductor puede utilizar su destreza para llegar a situaciones peligrosas así como para librarse de ellas. De manera similar, un experto en la detección de falacias puede utilizar su destreza para ocultar las falacias en las que él mismo incurra, distrayendo la atención de éstas en vez de tratar desinteresadamente de llegar a la verdad. Ésta es una de las razones de Sócrates para acusar a los sofistas de enseñar a sus alumnos precisamente este tipo de destreza.(p.388)

Es por eso que en la formación de la conciencia crítica debemos distinguir entre el ejercicio racional y la racionalización. La racionalización en sentido peyorativo es la habilidad para argumentar a favor o en contra de determinada realidad o situación dejando de lado el criterio de realidad; de ahí que la racionalización pueda incluso considerarse como un rasgo neurótico, ya que implica la necesidad obsesiva de justificar la propia postura o conducta, de *querer* tener “siempre la razón” sin tomar en cuenta los criterios de evidencia de lo real, y de negar la posibilidad de estar equivocado. El sujeto racionalizador no permite, para hablar en el lenguaje de Popper (1991), ninguna posibilidad de “falsación” de sus argumentos. Es esta actitud la que Sócrates rechaza de los sofistas, maestros en el arte de la argumentación, y la que han criticado autores como Watzlawick (2000) y Sábato (1998). Este último, en su novela *El túnel*, presenta a un hombre que asesina a su mujer por celos y durante todo el relato ofrece una serie de racionalizaciones que “justifican” su proceder. Es significativo el título de la novela, pues lo que logra el autor es transmitir esa sensación de estar encerrado en el “túnel” solitario y oscuro de los pensamientos obsesivos que no se dejan iluminar por la confrontación con la realidad.

Desde otro ángulo, es cierto que la capacidad de argumentar es indispensable para ejercer un espíritu crítico, pero no es suficiente, también se necesita la curiosidad y un hábito de hacerse preguntas, sin embargo, ser crítico es algo más que todo esto. Para Passmore, el espíritu crítico, en cuanto rasgo de carácter, plantea serias dificultades para poder ser enseñado. La formación del carácter es algo que se logra siempre por medios indirectos: el ambiente o atmósfera de la escuela, el ejemplo del profesor o de las autoridades educativas, y cosas por el estilo.

Para enseñar a ser crítico es preciso serlo uno mismo. Esto es algo difícil de lograr si se está en el papel del profesor, porque significa poner en tela de juicio las propias afirmaciones, reconocer la propia ignorancia, permitir y fomentar la expresión de la disidencia. Muchos profesores, acostumbrados a la relación vertical yo-sé-todo/ tú-no-sabes, pueden encontrar muy amenazante someterse ellos mismos y sus ideas a la crítica de sus alumnos. Se requiere un alto grado de humildad, el cual brota de una autoestima elevada por parte del profesor, y una profunda fe en la capacidad de sus alumnos para llegar por ellos mismos a la verdad.

Existe además una connotación de la palabra “crítico” que no hemos abordado, pero que es la más común: la característica de una persona que regularmente llama la atención hacia los *defectos* personales, de lógica, de procedimiento, de resultados, etc. Desde este punto vista, los profesores son normalmente “críticos”, pues entre sus principales tareas se encuentra la de corregir los errores de sus alumnos. En efecto, enseñar es mostrar caminos, ideas, pensamientos, pero también es corregir continuamente las desviaciones y equivocaciones. Este aspecto de la criticidad ciertamente está presente, pero no es el que más nos interesa destacar; se trata más bien de promover el hábito de cuestionarse y de proponer alternativas diferentes, de construir y no tanto de destruir, de tal modo que al pensamiento crítico se le asocie indisolublemente con la capacidad creativa. Autores como Bailin (1999, 1999b, 1994) han señalado con acierto que, aparentemente, la creatividad sigue caminos distintos a la criticidad, pues para ser creativo hay que hacer uso de la intuición, la imaginación y el pensamiento divergente, los cuales se valen de tácticas como la libre asociación y escapan a la estructura férrea de la lógica lineal. A primera vista el pensamiento creativo parece localizarse más en el hemisferio derecho del cerebro, mientras que el pensamiento crítico es propio del hemisferio izquierdo o lógico-racional. Sin embargo, en sus trabajos de investigación Bailin ha encontrado que tal contraposición es falsa, pues en realidad el pensamiento es producto de ambos hemisferios, estos no funcionan de manera aislada o independiente, sino de manera interconectada. De ahí, por ejemplo, que la música sea un ejercicio a la vez lógico y creativo. Para fomentar el pensamiento crítico es preciso estimular ambos hemisferios y, en realidad, según ella lo sostiene, no puede llamarse crítico a un pensamiento que no sea también creativo y viceversa, razón por la cual señala que la creatividad es más una cualidad de la mente adulta que de la infantil. De hecho, las grandes creaciones de la humanidad han sido producto de personas adultas. Bailin (1999b 295-298) prefiere llamar al pensamiento crítico “buen pensar” o “pensar bien” (*good thinking*). El siguiente cuadro muestra las características del buen pensar en relación con las funciones cognitivas de los hemisferios cerebrales:

Hemisferio Izquierdo	Pensamiento crítico Good thinking	Hemisferio Derecho
Pensamiento: Analítico Lógico secuencial Convergente Reductivo Evaluativo	Razón y juicio Capacidad dialéctica Elaboración de normas y criterios Sintético y Analítico Creativo Evaluativo y Generativo Integrador	Pensamiento: Sintético Intuitivo Divergente Integrador Generativo Flexible Ensoñador

Aprender a pensar críticamente implica adquirir el hábito de la auto-observación y de la auto-corrección, clarificar los criterios desde los cuales se emiten los propios juicios y ser sensible a los contextos en los cuales los formulamos, así como sus implicaciones (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1992). El pensamiento crítico o criticidad es una “capacidad abierta” que el sujeto va adquiriendo a lo largo de su vida. Al respecto, Passmore (1983) propone una interesante distinción entre capacidades cerradas y abiertas. Las primeras son aquellas que se adquieren mediante el entrenamiento y que, una vez adquiridas, se dominan por completo, como podría ser el caso de manejar una máquina de escribir o un programa de cómputo. Las segundas son aquellas “capacidades superiores”, en el sentido de que un sujeto jamás puede dominarlas por completo y son siempre susceptibles de ser mejoradas, tal es el caso de la poesía, la pintura y, en general, el ejercicio de las artes. Lo interesante aquí es que el ejercicio de las capacidades abiertas implica cierta sensación de bienestar o felicidad.²⁵ Entre las capacidades abiertas destaca la del sentido crítico o criticidad.

La criticidad es, en resumen, un rasgo de carácter y, a la vez, una capacidad abierta cuya promoción es de extrema importancia en la educación humanista, ya que es la condición de posibilidad para la formación de un sujeto autónomo, capaz de autorregulación. Como discutíamos con anterioridad, el problema para la educación es cómo fomentar la adquisición de esta capacidad, la cual implica, en cuanto rasgo de carácter, no sólo elementos cognitivos, sino también psicoafectivos. Desde el punto de vista psicológico, puede decirse que la razonabilidad, o el ser razonable, significa la capacidad de poder decir “no” a uno mismo (Peters, 1982: 201). Esta posibilidad de ser imparcial se opone a la pasión en la que el sujeto se involucra de tal modo que pierde objetividad: todos conocemos ejemplos claros de cómo algunas pasiones (como podrían ser los celos o el miedo) enturbian o eliminan prácticamente el ejercicio racional de las personas. Pero si las personas somos una unidad, ¿qué relaciones se tejen entre la razón y la pasión, entre el mundo afectivo y el cognitivo?, ¿es que la pasión se opone tajantemente a la aspiración a ser críticos? Estas preguntas se las han formulado muchos filósofos a lo largo de la historia. Argumentaremos a continuación nuestra postura sobre este tema.

²⁵ Passmore señala que el alumno “no habrá comenzado a adquirir una capacidad abierta, diferente de una cerrada, mientras no comience a sentir algún placer en su logro”. Passmore (1983, p.61).

2.4.3.2 Criticidad y mundo afectivo: relaciones entre razón y emoción

Desde el punto de vista psicológico, un comportamiento es inteligente cuando se da en una situación para la que no existen rutinas preestablecidas; es decir, cuando se resuelve un problema nuevo, de tal modo que es posible inferir, a partir de ese comportamiento, que el sujeto entiende las características de la situación y las posibles respuestas ante ella. A partir de esta definición, podemos apuntar que los mamíferos superiores ciertamente tienen la capacidad de responder a situaciones desconocidas para obtener lo que quieren y, en consecuencia, pueden modificar sus respuestas normales cuando éstas ya no les son útiles para satisfacer sus necesidades; podría incluso decirse que en realidad existe un escaso fundamento para negar que el comportamiento animal revela una inteligencia. Como se planteó en el primer capítulo, el cerebro humano es un órgano sumamente complejo, sede del pensamiento abstracto-racional, y esta característica es la que *emerge* como exclusiva de los seres humanos. La racionalidad se define como la capacidad de:

Emplear explícitamente generalizaciones y reglas para la formación de creencias y para planificar acciones. El hombre es racional, mantenía Aristóteles, en el sentido de que impone planes y reglas a su comportamiento y tiene capacidad de teorizar. Peters (1982: 201).

La primera y más clara característica de la racionalidad es la *trascendencia*: la razón va más allá del aquí y el ahora inmediato y particular; conecta al pasado con el futuro al abstraer las condiciones de tiempo, lugar e identidad individual, de tal modo que es capaz de formular leyes generales, principios universales que adoptan un punto de vista imparcial con respecto al sujeto que las formula, de esta forma se opone la arbitrariedad. Debido a estas características, la razón tiene un *carácter público*, por lo menos en dos sentidos:

- Primero, la razón es pública porque su vehículo es el lenguaje, que, como construcción social se sirve de un vocabulario, una gramática y sintaxis que no son propiedad exclusiva de un solo individuo.
- Segundo, y de manera más importante, la racionalidad puede ser sometida a escrutinio público en la medida en que se pueden hacer intentos para falsificar los supuestos de ciertas afirmaciones, lo que da lugar a la ciencia, la cual constituye el ejemplo mayor de la acción de la razón.

Desde luego, esto que aquí se describe con facilidad no es algo fácil de lograr en la práctica, ya que la razón no se encuentra inmunizada contra aquello que dificulta su pleno ejercicio, y hablamos no sólo de los sentimientos y pasiones, sino incluso de factores fisiológicos, como la necesidad de alimento, y de descanso, la falta de sueño, el consumo de sustancias como al alcohol o

los estupefactos, etc; cuestiones todas que en la vida normal acompañan y se mezclan con la actividad racional, que nunca se da en “estado puro”.

Por ello, a pesar de la clara superioridad del pensamiento racional, el ser crítico no es sencillo de lograr, pues el pensamiento racional enfrenta siempre la tendencia natural de los seres humanos a hacer lo que se les dice o pide sin cuestionamiento; a seguir la “ley del menor esfuerzo”. Desde el punto de vista psicológico existe una propensión general a creer y a aceptar la opinión aprobada por el grupo de referencia:

Francis Bacon fue uno de los primeros en observar lo que a partir de entonces ha llegado a ser un tópico psicológico: que la resolución de buscar el ejemplo contrario, de someter los supuestos a crítica, va contra una tendencia fuertemente arraigada en la mente humana, a la que William James llamó ‘la primacía de la creencia’. La determinación de descubrir la verdad, de llegar hasta el fondo de las cosas, tiende a desarrollarse solamente si la gente es educada en contacto con una tradición crítica (Peters, 1982: 205).

Se ha recopilado evidencia a través de investigaciones empíricas, como las realizadas por Bernstein (1994), respecto a la relación entre la procedencia social de los individuos y el desarrollo del lenguaje (en términos de manejo de vocabulario y formas gramaticales). Las investigaciones de Bernstein prueban que ciertos códigos lingüísticos favorecen más la capacidad racional que otros, esto se debe a que el manejo de un vocabulario más preciso y extenso permite a los sujetos establecer diferencias más sutiles entre los fenómenos (por ejemplo, los colores que se perciben, los sentimientos que se experimentan, etc.). El uso de códigos lingüísticos más elaborados es propio de las clases sociales mejor educadas, mientras que las clases sociales con menor nivel cultural y económico manejan códigos de expresión más reducidos, los cuales de entrada limitan la capacidad para establecer relaciones y tipificar los problemas, a su vez, esto obstaculiza el acceso de los miembros a niveles más elevados en el sistema de educación formal: se forma así un círculo vicioso de dominación. Bernstein incluso llega a sostener el controvertido punto de que existen tradiciones culturales que obstaculizan el pensamiento crítico y acentúan el pensamiento mágico o la arbitrariedad y la obediencia.²⁶

Contrario a la tendencia de dejarse llevar por la opinión de la mayoría, el individuo capaz de razonar críticamente es aquel cuya mente está estructurada de manera que le disponga a cuestionar,

²⁶ Bernstein, se ha desempeñado en el campo de la sociología de la educación desde 1958. En su obra se encuentra la influencia de Durkheim y de Marx, además de Vigotsky. Interesado en la investigación empírica, el concepto clave de su teoría es el de “código”, que no es tanto un lenguaje sino un principio de estructuración de la realidad que presupone formas lingüísticas y posiciona a cada sujeto en relación con el resto. Entre los estudios que Bernstein ha realizado destaca el de los “Procesos de clasificación”, en el que se demuestra que los sujetos de clase media utilizan de manera espontánea más principios de clasificación que los sujetos de clase obrera y que tienen también una mayor flexibilidad para cambiar de código. (Ver: Rodríguez Illera y Escofet, 2001).

a discutir las cosas y, sobre todo, a adoptar el punto de vista del *otro generalizado*, a dejar de lado sus preferencias e inclinaciones individuales. Definido de esta manera, el razonamiento crítico es equivalente a lo que Peters llama “razonabilidad”, para distinguirla de la “racionalidad”, ésta hace referencia a la capacidad teórica general. Mientras que a lo racional se opone lo irracional, a lo razonable se opone lo “no razonable”. Tanto lo “no razonable” como lo “irracional” son formas de pensamientos (en lenguaje de Peters, “creencias”) y conductas que suponen cierto fondo de razonamiento. Una acción es calificada de irracional cuando se desvía significativamente del modelo de comportamiento racional, que es aquel que persigue un fin y sigue ciertas reglas conducentes a ese fin; dicha desviación por lo general es producida por cierto dominio de las emociones sobre la capacidad de razonamiento de un sujeto.

Las conductas y creencias irracionales se diferencian de las “no razonables”. Estas últimas son aquellas que aparecen cuando una persona es capaz de identificar las razones por las que procede, pero tales razones son débiles y no toman en cuenta los argumentos de los demás. Podemos decir que una persona hace algo irracional cuando se encuentra dominada por sus deseos y aversiones al punto que niega el principio de realidad, mientras que una persona hace algo no razonable cuando falla en su exigencia de objetividad al no tomar en cuenta las consideraciones que los demás le ofrecen y muestra una visión empobrecida, una especie de “miopía” mental.

Aparentemente, el pensamiento y conducta racional exigen la “supresión” de las pasiones llevan al ofuscamiento que deforma la realidad. Desde la tradición clásica de la filosofía, las pasiones han sido vistas como sentimientos que el sujeto padece sin ser capaz de dominar, por lo que corre el peligro de convertirse en una víctima de la turbulencia de su propio mundo afectivo. Ciertamente, pasiones como la envidia o los celos pueden llegar a perturbar gravemente la imparcialidad que exige la razón, y son algo deseable de controlar y aprender a manejar, no sólo en aras del espíritu crítico sino del mismo bien emocional del sujeto. Sin embargo, no todas las emociones son necesariamente irracionales o no razonables: los celos, por ejemplo, pueden ser perfectamente razonables en una determinada situación, poco razonables en otra y definitivamente irracionales en una tercera, todo depende de las circunstancias y de las evidencias que se tengan para sentirlos. Por eso, en lugar de plantear la distinción entre emociones y razón, y entre acción o pasión, Peters propone un punto de vista más integral al hablar de *niveles de vida*, en los cuales la razón y las emociones coexisten. Estos niveles serían, en un orden jerárquico ascendente: la irracionalidad, la no razonabilidad y la racionalidad.

En el nivel de vida irracional encontramos a los individuos que están dominados por los deseos y aversiones (pulsiones, en el lenguaje freudiano). Es aquí donde aparece el pensamiento “ilusorio”, el cual es irracional al carecer de “sentido de realidad”, es decir, no sigue el principio causal ni está circunscrito a los esquemas espacio-temporales. La “ilusión”, por su parte, se rige bajo el principio de “congruencia afectiva”, donde las cosas externas son juzgadas según los deseos y aversiones más primitivos.

El contraste no se da entre la razón, que está destinada a caracterizar el comportamiento racional normal, y la pasión, que es una fuerza no cognoscitiva que la interrumpe, sino más bien entre una forma de experiencia de alta categoría en la cual los objetos concebidos de una forma clara son deseados y donde se adoptan medios realistas para obtenerlos, y formas de experiencia de baja categoría, cuyo comportamiento está influenciado por deseos y aversiones mezclados con una clasificación primitiva y un pensamiento estructurado por algún principio oscuro de congruencia afectiva. (Peters, 1982, p. 213)

La vida irracional es pre-lógica y es propia de los niños muy pequeños (menores a cuatro años), así como de ciertos grupos humanos dominados por el pensamiento mágico, no obstante, también aparece en adultos de sociedades desarrolladas, con frecuencia por causas patológicas (esquizofrenia, desórdenes obsesivos, etc.). Pero el nivel irracional de vida no sólo se manifiesta en los casos patológicos, sino también cuando estamos sujetos a algún tipo de influjo emocional (reacciones repentinas ante algún objeto que percibimos erróneamente como amenazante, por ejemplo). Las reacciones emocionales irracionales están relacionadas con los fenómenos de vigilancia y defensa perceptiva en los que la intuición reemplaza al ejercicio racional.

El nivel irracional aparece cada vez que, tras haber perdido la capacidad de objetividad, tendemos a juzgar y a actuar movidos por una percepción distorsionada en la que ciertas emociones o pasiones nos dominan. Ejemplos de este nivel serían reaccionar violentamente contra alguien porque “percibimos” cierta “hostilidad” en su tono de voz, o favorecer con nuestro trato a alguien que nos adula si existe en nosotros una autoestima disminuida. Estas reacciones no se explican solamente porque el juicio imparcial está oscuro por las emociones, sino también, y de manera importante, porque carecemos de las emociones adecuadas para perseguir la verdad y la objetividad. De ahí que el comportamiento irracional no se explique solamente por algún defecto cognitivo, sino también por algún defecto de la voluntad, gracias a la cual somos capaces de atenernos a nuestros principios y de determinar nuestra conducta a cierto plan, lo que implica una perspectiva de largo plazo. Así, alguien flaquea en la voluntad cuando es incapaz de posponer su deseo: un caso extremo es el de los psicópatas, pero cualquier persona puede sufrir debilidad de la voluntad si renuncia a un plan racionalmente trazado y prefiere la satisfacción inmediata de un deseo. A esto que en el

lenguaje común llamamos “falta de fuerza de voluntad” (de capacidad de control) se deben males que van desde los desórdenes alimenticios y las adicciones de cualquier tipo, hasta los llamados “crímenes pasionales”.

El segundo tipo de vida descrito por Peters es el nivel de la “no razonabilidad,” el cual aparece cuando somos racionales sin ser razonables. No es que no se tome en cuenta a la razón, sino que se actúa según razones muy endeble, como podrían ser los prejuicios, las intolerancias, la necesidad de satisfacer los propios deseos, etc. En este nivel priva la percepción individual de la realidad y existe una cerrazón para considerar las explicaciones de los demás y el punto de vista del otro generalizado; el pensamiento del individuo también se basa en argumentos de autoridad o en rumores. Este nivel de vida es comparable a la situación de la “conciencia ingenua” de Freire, quien la define como aquella que se “deja llevar” por la mayoría pero que a la vez es egocéntrica, pues actúa según sus conveniencias; su individualismo afecta también la esfera de la voluntad, ya que tiende a vivir el momento presente satisfaciendo los deseos inmediatos y pierde la perspectiva de largo plazo. En cuanto a las emociones hay una falta de aprecio por el orden, la lógica y el sistema, que son todas prerrogativas de la razón.

Finalmente, el tercer nivel de vida que plantea Peters es el de la racionalidad, que se refiere al uso óptimo de nuestra capacidad racional. En él encontramos que el mundo afectivo o emocional no ha desaparecido, sino que su calidad se ha elevado al aparecer con fuerza lo que Peters llama “pasiones racionales”, entre las que destacan la búsqueda de la verdad, el amor por la lógica y el orden, la aversión por lo arbitrario e irrelevante, y la valoración de la sinceridad, todas ellas son emociones que impulsan y alientan las indagaciones teóricas y que también están presentes en las decisiones y actividades prácticas de un sujeto.

La pasión por descubrir la verdad genera una mente cuidadosa, observadora y reflexiva, cualidades que ayudan a pensar con propiedad: considerar todas las aristas de un problema, indagar por puntos de vista contrarios o elaborar refutaciones —“falsaciones”— de los argumentos. La alegría de resolver un problema, de llegar a una solución o de aprender algo nuevo son fenómenos típicos de la vida racional.

También en la esfera de la relación interpersonal tiene lugar la lucha por la lógica y la objetividad:

El intento de adivinar cuáles son los motivos y las intenciones de la gente, de comprender detrás de lo que realmente están puede gradualmente remplazar una reacción hacia ellos más impresionista y autorreferencial. La condolencia puede convertirse en una compasión más firme y la cautela en una prudencia más reflexiva.(Peters, 1982, p.219)

Es interesante subrayar la coincidencia de la propuesta de Peters con la de otros autores como Freire o Fromm. Es posible encontrar un claro paralelismo con Freire en lo relativo a los niveles de conciencia, en el sentido de que la irracionalidad de Peters es equivalente a la conciencia mágica del autor brasileño, la no-razonabilidad comparte muchas características con la conciencia ingenua, y el nivel de vida racional (razonable) es el equivalente a la conciencia crítica. Con relación al papel de la afectividad, es notable también que Fromm (1995), en su ya mencionada obra, sostenga que la capacidad de amar se amplía en la medida en que lo hace la capacidad de objetividad de un individuo. Además, antes que Freire, Fromm subrayó la estrecha relación que existe entre ser objetivo y ser humilde:

Ser objetivo, utilizar la propia razón, sólo es posible si se ha alcanzado una actitud de humildad, si se ha emergido de los sueños de la omniscencia y omnipotencia de la infancia [...] la humildad y la objetividad son indivisibles, tal como lo es el amor [...] La adquisición de la capacidad de ser objetivo y de la razón, representa la mitad del camino hacia el dominio del arte de amar (p.116,117).

¿Pero qué es la objetividad y cómo accedemos a ella? El anhelo de objetividad, según Morin (2001), resulta también un ingrediente necesario para la educación del futuro. Este autor propone el conocimiento “pertinente”, el cual es el equivalente de lo que hasta aquí hemos llamado “pensamiento crítico”, y cuya característica principal es estar consciente de los defectos y peligros que conlleva el propio ejercicio de conocer. Desde una postura crítica, el conocimiento no es el espejo de la realidad, sino una reconstrucción y traducción de esa realidad, y en ese proceso se anidan los peligros del error y la ilusión.

2.4.3.3 Obstáculos del pensamiento crítico

Aprender a pensar críticamente implica desarrollar una actitud de alerta hacia los propios errores de nuestro conocimiento. Morin (2001) distingue varios tipos de errores: mentales, intelectuales, racionales, las cegueras paradigmáticas y la normalización (imprinting). Revisaremos brevemente cada uno de ellos.

Los errores mentales aparecen por un mal funcionamiento del sistema neurocerebral, el cual da lugar a percepciones distorsionadas, confusiones entre el sueño y la vigilia, deterioros en la memoria y fenómenos relacionados. Cuando estos errores son graves y constantes el sujeto se encuentra en lo que Peters ha llamado el “nivel de vida irracional”: el mundo psíquico, donde se fermentan necesidades, sueños, ideas e imágenes, se infiltra en la visión del mundo exterior del sujeto de tal forma que es imposible distinguir ambos.

Dentro de estos errores mentales también tenemos la llamada *self-deception* o el error de “mentirse a sí mismo”, lo cual ocurre por la necesidad de autojustificarse y de proyectar sobre el otro o lo otro la causa de la propia conducta, lo que impide asumirla con responsabilidad. La *self-deception* fue trabajada a profundidad por Sartre en *El ser y la nada* (2006), publicada en 1949, donde la llamó “autoengaño” y la ejemplificó con la “mujer de mala fe” que es incapaz de una existencia auténtica al negarse a sí misma la posibilidad de optar.

El segundo tipo de errores, los intelectuales, aparecen en los sistemas de ideas y encubren los errores inscritos dentro de dichos sistemas, ya que “forma parte de la lógica organizadora de cualquier sistema de ideas el hecho de resistir a la información que no conviene o que no se puede integrar.” (Morin, 2001, p.29). El tercer tipo de errores se puede clasificar en: errores de la pérdida de la capacidad racional y errores de racionalización. Estos últimos son los llamados sofismas o argumentos falsos con apariencia de ser verdaderos. Existen muchas clases de sofismas, pero todos se caracterizan por ser racionalizaciones que construyen sistemas lógicos cerrados, los cuales se fundan en bases mutiladas o falsas y se niegan a discutir los fundamentos y a someter las afirmaciones a la verificación empírica. Por el contrario, la verdadera racionalidad es abierta por naturaleza y “dialoga con una realidad que se le resiste. Ella realiza un viaje de ida y vuelta incesante entre la instancia lógica y la instancia empírica; es el fruto del debate argumentado de las ideas [...]”(p.30). Edgar Morin, como Peters, sostiene que el mundo de la afectividad no está en contradicción con la racionalidad, sino que es parte integrante de ella, ya que una racionalidad que ignore la subjetividad y la afectividad en realidad es irracional. Otra característica básica de la racionalidad es el reconocimiento de su propia limitación:

La verdadera racionalidad reconoce los límites de la lógica, del determinismo, del mecanicismo; sabe que la mente humana no podría ser omnisciente, que la realidad comporta misterio, ella negocia con lo no racionalizado, lo oscuro, lo que no puede racionalizar; no sólo es crítica sino autocrítica. Reconocemos la verdadera racionalidad por su capacidad de reconocer sus insuficiencias.(Morin, 2001, p.30-31)

De ahí la necesidad de postular, para que el conocimiento sea pertinente, el “principio de incertidumbre racional”, mediante el cual la propia razón se mantiene en vigilante autocrítica.

Un cuarto tipo de error para Morin son las “cegueras paradigmáticas”. El paradigma es una “zona invisible” conformada por un conjunto de “conceptos eje” que nos proporcionan la manera general de entender el mundo y que, por ende, permiten cierta inteligibilidad. Ejemplo de estos conceptos eje son la “materia” para las concepciones materialistas, el “orden” en las concepciones deterministas, la “estructura” en las estructuralistas, etc. Estos conceptos clave

excluyen a otros que les son antinómicos. El peligro del error paradigmático es que selecciona ciertas operaciones y principios lógicos en detrimento de otros; así, por ejemplo, se privilegia la exclusión sobre la inclusión, o la disyunción sobre la conjunción. El paradigma selecciona y determina las operaciones lógicas, como la conceptualización o la clasificación, y designa las categorías fundamentales de la inteligibilidad de lo real y ejerce un control sobre su empleo; de esta manera los sujetos piensan y actúan según los paradigmas inscritos culturalmente en ellos.

El paradigma que ha constituido la fuente de error constante en Occidente es, para Morin, el de la *simplificación*, que ante cualquier complejidad conceptual prescribe la reducción o la disyunción. Así, frente a la oposición hombre-naturaleza, o bien reduce lo humano a lo natural (reducción), o bien postula los dos conceptos como realidades enfrentadas y contrarias (disyunción). En ambos casos, la simplificación impide concebir la relación tanto de implicación como de separación entre el hombre y la naturaleza. Sólo la utilización de un paradigma complejo de implicación/distinción/conjunción permitiría, por ejemplo, una mejor concepción de las relaciones hombre-naturaleza. En opinión de este autor, la fuente principal del error paradigmático en Occidente se debe a la visión dualista cartesiana basada en la disyunción, la cual ha opuesto realidades como sujeto-objeto, alma-cuerpo, espíritu-materia, calidad-cantidad, finalidad-causalidad, sentimiento-razón, libertad-determinismo, existencia-esencia.

Los paradigmas nos posibilitan una visión del mundo y nos revelan la realidad, pero al mismo tiempo la ocultan, por lo que en ellos se encuentra escondido el problema clave de la verdad y el error.

Estrechamente relacionado con los errores paradigmáticos se encuentra el quinto tipo de error, que es el *imprinting* o “normalización” y se refiere al conjunto de creencias y convicciones socialmente sostenidas que se imponen a todos los miembros de un grupo con la fuerza de un dogma, un tabú, una ideología o una doctrina. El *imprinting* está basado en la “fuerza coercitiva que suscita el miedo inhibitor en los otros” (Morin, 2001, p. 35); es aquel conjunto de ideas recibidas sin examen, generalmente en las primeras etapas de la vida de las personas, que constituye todo un sello cultural que marca a los seres humanos casi desde su nacimiento.

Para combatir estos cinco tipos de “errores del conocimiento” Morin propone el desarrollo de un *conocimiento pertinente*, basado en la consideración del contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo. En primer lugar, el conocimiento pertinente debe estar contextualizado, lo que significa que el sentido de un término no puede darse al margen de su

contexto, ya que este último determina los límites de validez del mismo término al proporcionar las coordenadas espacio-temporales que permiten entender determinado fenómeno. De este modo la captación aislada de hechos no puede constituir un verdadero conocimiento.

Además del contexto, es preciso que los conocimientos se presenten en su relación todo-partes, ya que el todo siempre es algo más que la suma de las partes y siempre “hay presencia del todo en el interior de las partes” (Morin, op.cit., p.46). El conocimiento de realidades complejas es invariablemente multidimensional, de tal modo que:

(...) el conocimiento pertinente debe reconocer esa multidimensionalidad e insertar en ella sus datos: no podemos aislar solamente una parte del todo sino las partes unas de otras; la dimensión económica, por ejemplo, está en interretroacción permanente con todas las demás dimensiones humanas; es más, la economía conlleva en sí, de manera holográfica: necesidades, deseos y pasiones humanas que sobrepasan el mero interés económico. (p.46-47).

Todo esto se resume diciendo que el conocimiento pertinente debe incluir la complejidad (*complexus* significa “lo que está tejido junto”), lo cual implica considerar que los distintos elementos que conforman un todo son inseparables, pues “existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes o las partes entre sí. Por eso la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad”.(p.47).

¿Pero cómo formar a las futuras generaciones para que rompan el paradigma de la simplicidad y enfoquen la realidad desde el paradigma de la complejidad? La solución propuesta por Morin es la formación de lo que él llama la “inteligencia general”, que consiste en el desarrollo de habilidades de razonamiento que permitan formular y resolver problemas:

La educación debe favorecer la aptitud natural de la mente para plantear y resolver los problemas esenciales y, correlativamente, estimular la plena utilización de la inteligencia general. Este empleo máximo necesita del libre ejercicio de la facultad más expandida y más viva durante la infancia y la adolescencia: la curiosidad, muy a menudo sofocada por la instrucción, cuando, por el contrario, se trataría de estimularla, o si está dormida, de despertarla. (p.48)

A partir de este planteamiento, se agrega a la noción de criticidad que hemos venido manejando la del cultivo de la inteligencia general. El gigantesco progreso que han logrado las ciencias en el conocimiento de la realidad, gracias a la especialización de las diversas ramas del saber, se enfrenta al problema de perder la visión del conjunto. La realidad, que es de suyo compleja, requiere de la especialización del conocimiento para abordarla, pero, al mismo tiempo, requiere de una interpretación que recoja los aspectos contextuales y globales para obtener un conocimiento cabal de la misma. Esta perspectiva global puede ser lograda por la filosofía, sin

embargo, ésta se ha vuelto un campo “encerrado en sí mismo”, por lo que es necesario recuperar su misión fundamental: ser la encargada de reflexionar sobre los principales problemas humanos.

Recuperar la perspectiva de lo global y lo complejo no es sólo una cuestión de erudición académica, sino un desafío en el que se juega el futuro mismo de la especie humana: el debilitamiento de la percepción de lo global conduce al debilitamiento de la responsabilidad y de la solidaridad, ya que cada uno tiende a responsabilizarse solamente de su tarea especializada y pierde el sentido de vinculación con los demás.

Dejar de ver lo global es también dejar de ver lo esencial, puesto que el conocimiento de lo particular sólo puede hacerse correctamente si se toma en cuenta tanto su contexto como sus interrelaciones con sus otras dimensiones. De ahí la necesidad de insistir en la formación de una cultura general que favorezca la búsqueda de la contextualización de las informaciones, a diferencia de la cultura meramente científico-técnica que tiende inevitablemente a “compartimentalizar” la realidad:

La economía, por ejemplo, que es la ciencia social más avanzada matemáticamente, es la ciencia social y humanamente más atrasada al haberse abstraído de las condiciones sociales, históricas, políticas, psicológicas y ecológicas inseparables de las actividades económicas. Por eso sus expertos se muestran cada vez más incapaces de interpretar las causas y consecuencias de las perturbaciones monetarias y bursátiles, de prever y predecir el curso económico incluso a corto plazo. (p.51).

La incapacidad de pensar globalmente parte de privilegiar las operaciones lógicas de la reducción y la disyunción: la educación en Occidente entrena a los individuos más a dividir y separar, que a unir y establecer relaciones, de tal modo que la inteligencia acaba por “parcelizarse” y perder su capacidad para “ver” un fenómeno en su multifuncionalidad. Sobre este problema, Dewey señala con claridad que justamente la inteligencia consiste en la capacidad de “establecer relaciones” entre los hechos y los conceptos. En su obra más famosa, *Educación y Democracia* (1998), propone la “definición técnica” de educación como aquella “reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente” (p.74). Aunque lo que hace Dewey no es tanto definir la educación sino el aprendizaje, es interesante resaltar que “reconstruir” la experiencia significa nada menos que establecer “conexiones” mentales, de tal modo que entre más conexiones establezca una persona, mejor será su aprendizaje.

Así, encontramos una coincidencia notable entre lo que Morin llama “inteligencia general” y lo que Dewey llama “educación”, ambas se contraponen a la falsa racionalidad abstracta e incapaz de establecer conexiones para abordar la realidad en su complejidad. Nada se aleja más del

pensamiento crítico que dicho ejercicio racionalizante reductivo, este último resulta insuficiente para abordar los problemas más graves de la humanidad, los cuales ella misma ha producido. La tala inmoderada de los bosques, la destrucción de las selvas, la contaminación, generalmente son problemas causados por la incapacidad de abordar las dimensiones ecológicas, sociales y humanas en aras de una racionalidad económica. En este sentido, también encontramos una coincidencia con la crítica que hace Habermas (2001) cuando habla de que la racionalidad técnica debe ser sustituida por una “racionalidad comunicativa”, lo cual constituye una condición de posibilidad de diálogo y consenso. La racionalidad técnica o funcional de Habermas tiene las mismas características que Morin atribuye a la falsa racionalidad: su incapacidad de visión a largo plazo, así como de visualizar los fines últimos. Justamente es funcional porque busca las soluciones a corto plazo, elige los medios en función de los fines y elude las consideraciones éticas.

Sin embargo, en el proceso de conocimiento y de solución de problemas es inevitable, e incluso necesario, utilizar la racionalidad que separa y reduce. Morin no propone la eliminación de este estilo de pensamiento, que por lo demás ha producido progresos notables en las ciencias, sino más bien su *complementación*: es preciso añadir a este abordaje de lo real una racionalidad que distinga y religue, que establezca conexiones y que sea capaz de pensar complejamente. Más que abandonar el conocimiento de las partes por el conocimiento de las totalidades, o el análisis por la síntesis, hay que conjugarlos. Este es el desafío de la complejidad. La racionalidad solamente es falsa cuando se torna absoluta: la racionalidad técnica de Habermas será falsa sólo si no da lugar a la razón comunicativa.

Resulta interesante que Morin atribuya al pensamiento complejo la capacidad de abordar lo incierto, a esta capacidad la llama “principio de incertidumbre racional”. Mediante ella la razón se prepara para enfrentar lo desconocido, para “esperar lo inesperado”. ¿Qué tiene esto que ver con el pensamiento crítico? Esta idea cobra sentido en un contexto de rápidos cambios y avances en la ciencia y tecnología, y en la economía, la política y la cultura. Tiene que ver con la conciencia histórica que Freire atribuye a la capacidad racional crítica, la cual permite al ser humano visualizarse como actor de su propio destino, como constructor de su futuro. Ciertamente, la conciencia del futuro está ligada a la *necesidad de predicción*; aunque lo único estrictamente predecible en la vida sea la propia muerte, la recurrencia regular de ciertos acontecimientos brinda al hombre la capacidad de elaborar predicciones con poco margen de error, y la ciencia encuentra en ello uno de sus impulsos fundamentales. En el nivel de la vida ordinaria, desde el punto de vista

psicológico, la capacidad de predecir nos proporciona *seguridad*, que es una de nuestras necesidades fundamentales.

La “predicción” cotidiana de los acontecimientos resulta relativamente fácil en sociedades más bien estáticas, reguladas por fuertes tradiciones y costumbres que provocan la percepción de un tiempo cíclico, basado a su vez en los ciclos de la naturaleza. De este modo, en las civilizaciones tradicionales —de carácter agrícola— se vive una especie de “certeza” del tiempo, mientras que en la civilización urbana moderna se experimenta de manera mucho más notable la conciencia de lo efímero e inesperado. Esta conciencia se ha visto alimentada por el “desencanto” producido por la devastación que las guerras han causado en el planeta, especialmente desde la invención de las armas atómicas, las cuales han puesto en entredicho la idea de progreso que había venido alimentando la conciencia occidental. Esta sensación de “pérdida del futuro” marca el tono pesimista que en muchos aspectos caracteriza a la posmodernidad; sin embargo, no es posible permanecer en esta actitud paralizante, de ahí que frente a la pérdida de seguridad se proponga ver la historia de la humanidad como una “aventura desconocida”, en la cual nosotros, sujetos activos, tomamos parte. Enfocar el curso de los acontecimientos desde la conciencia de la incertidumbre nos aporta la posibilidad de construir un futuro mejor.

Además, es preciso caer en la cuenta de los aspectos constructivos y destructivos de la historia: lo que en un momento dado pareció terrible, más adelante aporta consecuencias positivas, y lo que nos pareció bueno en un momento, a lo largo del tiempo ha resultado nocivo. Promover esta toma de conciencia debe ser una de las tareas prioritarias de la educación. Morin propone fomentar la conciencia de la incertidumbre en cuatro aspectos (Morin, 2001: 101-102):

- La incertidumbre cerebro-mental, que se deriva del proceso propio de la actividad de conocer, es decir, del proceso de traducción y reconstrucción de la realidad.
- La incertidumbre lógica, ya que ni la contradicción significa necesariamente falsedad, ni la no-contradicción es una verdad.
- La incertidumbre racional, que exige a nuestra razón mantener una vigilancia autocrítica.
- La incertidumbre psicológica, ya que los elementos inconscientes imponen siempre un límite para el autoexamen crítico del sujeto.

Estos cuatro aspectos de la conciencia de la incertidumbre ponen de manifiesto la idea de que la realidad no es “legible” de una manera evidente y directa; nuestras ideas y teorías sobre lo

real más que reflejar, traducen esta realidad, y en toda traducción hay posibilidad de error. Para salvar esta “trampa” del conocimiento no se puede ser un realista “trivial” que se adapte a lo inmediato, pero tampoco un “irrealista trivial” que se sustraiga a las coacciones de la realidad. De lo que se trata entonces es de ser un realista en el sentido complejo: comprender la incertidumbre de lo real, saber que hay un posible aún invisible en lo real.

El conocimiento lleva en sí mismo, y de manera permanente, “el riesgo de la ilusión y del error”. Justamente esta conciencia del carácter incierto del acto de conocimiento constituye la oportunidad para acceder a un conocimiento pertinente, que es aquel que:

(...) necesita exámenes, verificaciones y la convergencia de indicios; por ejemplo, en los crucigramas se llega a la precisión por cada palabra adecuada según su definición y su congruencia con las otras palabras que tienen letras comunes; la concordancia general que se establece entre las palabras constituye una verificación del conjunto que confirma la legitimidad de las diferentes palabras inscritas. Pero la vida, a diferencia de los crucigramas, comprende casos sin definición, casos con falsas definiciones y, especialmente, la ausencia de un marco general cerrado; sólo allá donde se puede aislar un marco y es posible manejar elementos clasificables, como en el cuadro de Mendeleiev, se pueden lograr certezas. Repitámoslo una vez más: el conocimiento es navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas (p.103-104).

El ejercicio reflexivo insta a la persona a *problematizar* y someter a examen las afirmaciones acríticas del sentido común para reconocer los propios prejuicios egocéntricos (aquellos relacionados con nuestros intereses egoístas) o etnocéntricos (aquellos relacionados con nuestro grupo de pertenencia social).

La persona habituada a los procesos de reflexión crítica busca la verdad y la justicia a través de un diálogo respetuoso; es capaz de reconocer los límites impuestos por la propia ignorancia y por la perspectiva desde la cual emite un determinado juicio, de modo que va construyendo, paulatinamente, una personalidad moral autónoma y, al mismo tiempo, es consciente de su interdependencia con los demás y de la responsabilidad que tiene ante la sociedad.

III. MARCO CONTEXTUAL

Dado que la docencia es una actividad compleja, que implica múltiples dimensiones, es necesario presentar los elementos contextuales que no sólo lo enmarcan, sino que en muchos sentidos lo constituyen, se decidió incluir en este trabajo este capítulo dedicado a presentar el marco contextual donde tuvo lugar la presente investigación.

En primer lugar se presentará una breve historia de la Universidad Iberoamericana y de dos de los documentos básicos que inspiran su tarea educativa: el *Ideario* y la *Filosofía Educativa*, resaltando la importancia que en ellos se da a la formación humanista integral y la manera en que ésta es conceptualizada.

En segundo lugar se presentará el modelo educativo de la Universidad Iberoamericana, adoptado a partir de la Reforma Académica de 1973-74 con sus características más sobresalientes, tales como el currículo flexible, la organización por departamentos disciplinares y la división de la estructura curricular por áreas, así como las modificaciones y actualizaciones que sufrió este modelo a partir de la reestructura curricular que se adoptó en los nuevos planes de estudio que entraron en vigencia en el año 2004.

En tercer lugar se abordará el papel que juega el Área de Reflexión Universitaria (ARU) en el modelo educativo y su contribución a la finalidad de la formación humanista integral, para lo cual se presentará una breve historia de esta área, su fundamentación conceptual y las problemáticas que ha enfrentado, hasta culminar en la nueva estructura curricular del ARU en la que se reducen las materias que la conformaban de seis a cuatro, así como el nuevo enfoque que adopta en su justificación.

3.1 La Universidad Iberoamericana: historia y documentos básicos²⁷

La Universidad Iberoamericana pertenece a las instituciones de educación superior confiadas a la Compañía de Jesús que tienen presencia en muchas partes del mundo. Fue fundada en 1943 bajo el nombre de Centro Cultural Universitario, localizado en Ave. Hidalgo 120 en la zona de Coyoacán de la Ciudad de México. Surgió como una escuela de Filosofía y Letras que estaba incorporada a la UNAM, con siete profesores y 13 alumnos. En 1945 abre la Escuela de Química Berzellius, en las

²⁷ La información sobre la historia de la UIA se obtuvo básicamente de la página de Internet: <http://www.uia.mx>

calles de Guanajuato en la Colonia Roma de esta misma ciudad; en 1950 abre la carrera de Psicología y en 1952 adopta el nombre de Universidad Iberoamericana, su lema (*La verdad nos hará libres*) y escudo (los lobos y el caldero de la familia de Loyola, de donde es originario San Ignacio, el fundador de la Compañía de Jesús). Estos símbolos identitarios serán formalmente utilizados hasta el año siguiente, cuando traslada sus instalaciones a Av. Insurgentes Sur No. 1967. Ahí se funda la licenciatura en Historia del Arte y la licenciatura de Relaciones Industriales, que es pionera en toda América Latina, como lo es la carrera de Diseño Industrial que funda en 1955, cuando abre también la carrera de Arquitectura. Tanto Diseño Industrial como Arquitectura se trasladan a la zona de San Ángel. En 1957 la UIA abre otra carrera pionera en México: Administración de Empresas, y la licenciatura en Historia. En 1960 continua su liderazgo vanguardista con la apertura de la nueva carrera en Ciencias y Técnicas de la Información (CTI) que 30 años más tarde recibe el nombre de Comunicación y que a la fecha es una de las licenciaturas con mayor demanda y más alumnos. Ese mismo año inicia la construcción del campus ubicado en Ave. Cerro de las Torres 395, en la colonia Campestre Churubusco, que dos años más tarde queda listo para albergar a todas las licenciaturas y posgrados que se habían ido creando a lo largo de 19 años.

En año de 1968 fue un período de disturbios estudiantiles no sólo en México, sino en el mundo entero. Tres meses antes de la matanza de estudiantes universitarios en Tlatelolco, siendo rector el Dr. Ernesto Meneses Morales (1915-2001), se promulga el *Ideario* de la Universidad Iberoamericana, y dos años más tarde se inician los trabajos para constituir una Reforma Académica que quedará lista en 1973, cuando entra en vigor el primer Estatuto Orgánico de la Universidad Iberoamericana, el cual comienza a operar realmente hasta 1974, año en el que la UIA obtiene su autonomía de la UNAM al conseguir el Registro de Validez Oficial de Estudios (REVOE) por la Secretaría de Educación Pública, publicado en el Diario Oficial de la Federación en el Acuerdo 8818 de la SEP. En 1975, durante el rectorado del Dr. Meneses, se inicia el modelo educativo de la universidad, que se caracteriza por una estructura departamental (en lugar de la organización por escuelas y facultades propia de la UNAM) y un currículo flexible basado en créditos, que es el que ha permanecido hasta el presente. En el campus de Churubusco la universidad llegó a albergar hasta 7000 alumnos, y quizás no habría crecido más si el terremoto que tuvo lugar el 14 de marzo de 1979 poco antes de las 7 de la mañana, no hubiera destruido prácticamente todas sus instalaciones, a excepción de la biblioteca, afortunadamente sin registrarse ninguna pérdida humana. Una semana después del temblor la UIA reanudó clases gracias a las facilidades que le brindó el Instituto

Politécnico Nacional, en el edificio de la ESIME de Culhuacán, y dos meses después, la UIA regresó al campus de Churubusco donde se impartieron clases en edificios prefabricados, en los cuales permaneció hasta 1988, cuando se pudo finalizar la construcción del nuevo campus ubicado en la zona de Santa Fe, en un terreno de 20 hectáreas rodeado de minas de arena, que le fue donado por el gobierno de José López Portillo. Actualmente estudian en este campus alrededor de 10,000 alumnos de licenciatura y se ofrecen 31 carreras, además de 22 maestrías y 7 doctorados.

Los documentos básicos de la Universidad Iberoamericana constituyen un insumo de alta importancia para contextualizar el problema de la investigación, pues en ellos se declara la manera en que la institución concibe la educación, sus finalidades y sentido, así como los valores que la fundamentan. Entre estos documentos, destacan particularmente el Ideario de 1968 y la Filosofía Educativa de 1985.

El Ideario de la Universidad Iberoamericana, un sucinto pero profundo documento, fue promulgado por el Consejo Universitario el 25 de julio de 1968. En él se establece la naturaleza y finalidad de la UIA como “una institución de enseñanza superior, integrada por maestros y alumnos que, con la colaboración de sus funcionarios, empleados y exalumnos, tiene por fin esencial la conservación, transmisión y progreso de la cultura superior objetiva, mediante la formación de los profesionistas, maestros, investigadores y técnicos que México necesita, la investigación científica y, según su naturaleza, la formación integral y humana de cuantos frecuentan sus aulas.”

En este mismo documento, la UIA declara que para cumplir su “tarea cultural” se “inspira en los valores cristianos” mismos que pretende integrar con los “adelantos científicos y tecnológicos de nuestros tiempos” en un ambiente de “libertad, apertura y respeto para todos”.

La integración de estos valores cristianos parece estar relacionada con la segunda tarea que se propone, que es la de “servir al pueblo de México” colaborando en la búsqueda de una identidad nacional que responda a las circunstancias históricas, e influyendo “en la promoción de cambios de acuerdo con la justicia social”, para lo cual busca “infundir en todos sus miembros una conciencia viva y operante de los problemas sociales de México”.

Asimismo, la institución se declara solidaria con los “valores humanos” que se traducen como el orden la paz, la justicia, el respeto a la dignidad humana, la equidad en la distribución de la riqueza, la igualdad jurídica de todas las naciones y “el desarrollo acelerado, armónico y eficaz de todas las comunidades humanas”, preconizados por los movimientos sociales de carácter nacional o internacional.

La UIA sostiene que los principios básicos de su actividad cultural son “la libertad académica de enseñanza e investigación sin más límites que las normas supremas de la Moral y del Derecho conforme a un concepto cristiano del hombre”, la libertad de conciencia y la autonomía de sus funciones “sin dependencia ni sujeción” a intereses fuera del ámbito universitario. Postula además, el diálogo con “todas las corrientes ideológicas” y el “sentido profundo y operante de justicia social”.

En congruencia con las declaraciones anteriores, la UIA “ofrece un ambiente de plena libertad de creencias”, de modo que ningún alumno o maestro será molestado “por razón de sus convicciones religiosas, filosóficas o políticas”, y pide tan sólo que “a unos y a otros que conozcan y respeten los principios y metas de la propia Universidad”.

En el *Ideario* también existe un apartado dedicado a la “integración universitaria”, entendiendo por tal la integración del saber que se logra a través del el diálogo interdisciplinar que “se realiza a través de los programas académicos coordinados, las investigaciones conjuntas, los seminarios y mesas redondas abiertas a todos los miembros del claustro, las publicaciones intrauniversitarias y la comunicación constante entre profesores y alumnos”.

Finalmente, declara su búsqueda de la “excelencia académica y humana” que se exige en las tres grandes actividades universitarias: docencia, investigación y difusión cultural. Esta excelencia se describe como “un afán de dar el mejor servicio”, para lo cual declara “la rigurosa selección de los alumnos”, la revisión constante de sus programas para adaptarlos “a las necesidades de la nación” y la procuración de instalaciones adecuadas, así como poner “particular empeño en la formación de un profesorado selecto y competente”.

De los puntos revisados en este documento, interesa rescatar los aspectos que caracterizan a la institución por su adhesión a los valores humanos, la búsqueda de la formación humanista integral y la preocupación por la justicia social que conforman el talante de la UIA derivado de su inspiración cristiana, que no se declara como una institución confesional, sino que, fiel a un espíritu universal, declara, su respeto a la libertad de pensamiento y conciencia, la apertura a todo tipo de corrientes de pensamiento, el interés por promover el diálogo interdisciplinar y la integración de los saberes.

Diecisiete años después, en su sesión 238 del 7 de marzo de 1985, el Senado Universitario aprobó otro documento básico, titulado *Filosofía Educativa*, y en cuya elaboración intervino mucho el Dr. Juan Bazdresch, S.J. Este documento, de una extensión mayor, toma al *Ideario* como punto de

partida para “explicitar y clarificar” los principios que caracterizan la manera como la UIA “concibe la finalidad a la que dirige la educación” y el modo “como se concibe a sí misma como institución educativa”. Parte de la teoría del conocimiento que denomina “intelectualismo” y de la corriente de filosofía social denominada “personalismo solidario” que sostiene la dignidad inalienable del ser humano y lo concibe como un ser social que se encuentra en corresponsabilidad con los demás (p.8).

Después del enmarcamiento dentro de esas corrientes teóricas, la primera noción fundamental que presenta el texto es la de la educación como “un proceso social” por la que “el hombre, como agente de su propio desarrollo, tiende a lograr la más cabal realización de sus potencialidades” (p.9) Sostiene así la concepción del ser humano como un ser en proceso de autoconstrucción, como un proyecto de sí mismo que busca su realización actualizando seis tendencias o dinanismos “fundamentales”: creatividad, libertad, criticidad, solidaridad, integración o armonización de su mundo afectivo y “conciencia de su propio actuar”. Esta última tendencia se traduce más adelante como la búsqueda de la realidad Trascendente o “apertura a la trascendencia” que surge de la necesidad humana de encontrar un sentido último a la existencia y que constituye el elemento más específico de la inspiración cristiana que subyace en el texto.

El documento también discute la noción de cultural y la tarea cultural de la universidad. En cuanto a la primera, entiende por cultura “el trabajo del hombre por perfeccionarse a sí mismo y a su mundo”. En cuanto a lo segundo, atendiendo a la declaración del Ideario acerca de que la universidad busca la transmisión de la “cultura superior objetiva”, define ésta como “el trabajo cultural reflexivo y sistemático propio de las ciencias y de las artes” y reafirma la importancia de la labor cultural de la UIA en la realidad de México, especialmente en el combate contra la injusticia y la desigualdad de oportunidades.

La *Filosofía educativa* es especialmente importante para el Área de Reflexión Universitaria (antes Integración Universitaria), pues detalla el significado de la formación humanista integral para la UIA, que sólo se enunciaba en el primer párrafo del Ideario, y se constituye a partir de entonces en el texto base para fundamentar la tarea educativa de las “materias de integración”. La *Filosofía educativa* sirvió de justificación lógica para organizar estas materias por “temas” en coherencia con los seis dinanismos humanos fundamentales. Desde el aspecto operativo, permitió también la reforma lograda en 1988 mediante la cual el Dr. Bazdresch, entonces Director del Centro de

Integración Universitaria, consiguió que estas materias pasaran a ser completamente administradas por el mencionado centro.

3.2 El modelo educativo de la Universidad Iberoamericana.

A partir de la Reforma Académica de 1973-74, la Universidad Iberoamericana adoptó un modelo educativo propuesto e instrumentado bajo el liderazgo del Dr. Ernesto Meneses, que consiste en un currículo flexible, gracias al cual el alumno puede ir siguiendo una trayectoria personalizada en su formación profesional. Esta flexibilidad se concibe en términos de tiempo (horarios y materias a cursar por semestre), de carga crediticia y de selección de materias optativas, además de un mínimo posible de materias “seriadas” o “prerrequisitadas”. Si bien se ofrece un “plan ideal” o ruta, que orienta sobre la mejor manera en que el alumno puede cursar su carrera, y se establecen ciertas seriaciones (por ejemplo, Cálculo II no puede cursarse si antes no se ha aprobado Cálculo I), es común que los alumnos se aparten del plan ideal y vayan cursando sus asignaturas en orden y ritmo diferentes. Esta característica hace que se pierda un poco el concepto de “generación” como sentido de pertenencia (sobre todo en las carreras con mayor volumen de alumnos), pero por otro, le abre al estudiante la oportunidad de interactuar con muchos compañeros de distintas licenciaturas en materias que son comunes a varias de ellas.

La administración académica de este modelo se basa a su vez en una división de las disciplinas por Departamentos, que además de administrar sus propias licenciaturas, ofrecen el llamado “servicio departamental”, consistente en administrar académicamente aquellas materias que cursan los alumnos de otras licenciaturas, con el objeto de que exista el mayor intercambio disciplinar posible, para que el alumno pueda tener contacto con las categorías y lenguajes propios de otras áreas del conocimiento y obtenga así una formación más completa. Como se señala en la Fundamentación del Área de Reflexión Universitaria (2003):

La Reforma Académica que la Universidad Iberoamericana realizó entre 1973 y 1974, al desincorporarse la UIA de la UNAM, tuvo la intención de promover la *excelencia académica* y la *interdisciplinariedad*, a través de un proceso de *departamentalización en la oferta de las materias* y de la implementación de un *currículo flexible*. Ambas dinámicas se orientaron a concretar y fortalecer la formación integral de los estudiantes, tal como se expresaba en los documentos básicos emitidos cinco años antes.

Además de la flexibilidad, el modelo educativo ofrece un currículo que divide las materias por áreas: el *área básica*, donde se agrupan las primeras materias del plan ideal, que ofrecen los conocimientos introductorios y más generales; el *área mayor*, llamada así por ser la que alberga la

mayor cantidad de materias que conforman los conocimientos que definen el perfil profesional de la carrera que cursa el alumno, el *área menor*, que ofrece materias “de salida”, es decir, son una especie de “protoespecialización” ya que en ella el estudiante puede optar por diferentes materias de acuerdo a su interés. Por ejemplo, en la carrera de Comunicación, puede “especializarse” en periodismo, o en radio, televisión, publicidad o en cine, etc.

Otra característica importante es que el modelo de la UIA tiene al servicio social como un área curricular con carga crediticia en la que el estudiante no sólo realiza un servicio social profesional, obligatorio por ley, de 480 horas a partir de haber cumplido el 70% de sus créditos, sino que asiste a un taller de reflexión semanal donde pone en común sus experiencias con otros compañeros. Antes de que se eliminara la elaboración de la tesis para obtener el grado de licenciatura en los nuevos planes de estudio 2004, existía también la llamada *área de opción terminal* que ofrecía seminarios para que el alumno realizara su trabajo de titulación. Por último, existe, desde 1975, el *área de integración universitaria*, cuyo papel abordaremos con mayor detalle en el siguiente apartado.

A raíz de la última revisión de planes de estudio, las universidades que conformaban el Sistema de Educación Universidad Iberoamericana (SEUIA)–ITESO colaboraron conjuntamente durante cerca de dos años para elaborar un “Marco Conceptual²⁸” con el objeto de dar lineamientos para que los planes de estudio se actualizaran tomando en cuenta los nuevos enfoques mundiales de la educación, particularmente la educación basada en competencias, que entre otras cosas permite el acceso a sistemas de acreditación de las licenciaturas por organismos certificadores externos, que es otra de las fuertes tendencias actuales, de cara a la mejora de la calidad educativa.

El *Marco conceptual*, aprobado por el entonces Consejo Académico del Sistema (CAS) en 2002, establece seis competencias genéricas a desarrollarse transversalmente en todo el curriculum, a saber: a) comunicación, b) liderazgo intelectual, c) innovación y cambio, d) organización de personas y ejecución de tareas, e) perspectiva global humanista y f) manejo de sí. Cada una de estas competencias está definida con una serie de atributos, mismos deben ser considerados por todos los departamentos en la revisión y actualización de los nuevos planes de estudio.

Además de las áreas curriculares ya expuestas, el *Marco conceptual* establece el “Área de Síntesis y Evaluación” (ASE) conformada por tres materias que sintetizan, aplican y evalúan los

²⁸ Consejo Académico del SEUIA (2002). *Marco Conceptual para la Revisión Curricular del SEUIA*. Consejo de Educación Superior (21-Noviembre-2002).

conocimientos y competencias adquiridas en tres momentos clave del curriculum: al término de las áreas básica, mayor y menor, respectivamente, como una forma de asegurar la calidad de la formación de los alumnos y en sustitución del “área de opción terminal”, pues en los nuevos planes ya no es necesario elaborar la tesis para recibir el título profesional.

Se establecen también tres dimensiones del curriculum: La “dimensión profesional”, a la que corresponden las áreas básica, mayor, menor y de síntesis y evaluación; la “dimensión de formación integral universitaria” a la que pertenece el área de reflexión universitaria, y la “dimensión de articulación social” a la que pertenece el área de servicio social.

La adopción de este marco fue paralela a la adquisición de autonomía de todos los *campus* del sistema, de modo que cada Universidad Iberoamericana en Puebla, León, Torreón y Tijuana no tuvo ya que seguir los mismos planes de estudio que México, ni depender de esta sede para registrarlos, adoptando así un esquema de relación similar al que desde su inicio tuvieron entre sí la UIA Ciudad de México y el ITESO de Guadalajara. A partir de entonces, las diversas sedes cambiaron de nombre: La UIA Golfo-Centro pasó a ser Universidad Iberoamericana Puebla; la UIA Laguna pasó a ser Universidad Iberoamericana Torreón; la UIA Noroeste se denominó Universidad Iberoamericana Tijuana, y la UIA León conservó su misma denominación. También desapareció el SEUIA-ITESO para formar todas estas instituciones parte del SUJ (Sistema Universitario Jesuita).

3.3 El papel del Área de Reflexión Universitaria en el modelo educativo de la UIA

El *área de integración universitaria*²⁹ al principio consistía en un conjunto de “créditos libres”, un total de 5 de materias ofrecidas por todos los departamentos que el alumno podía inscribir de acuerdo a sus horarios e intereses, con la única condición de que no pertenecieran a su propio plan de estudios. Esta área se concebía como el “toque” humanista, de la formación universitaria, ya que la mayoría de las materias provenían de departamentos como Historia, Filosofía, Letras,

²⁹ En 1974 se formalizó, así, el llamado ‘factor de integración universitaria’ que en el currículo adoptó el nombre de ‘Área Libre’. Se propusieron para el efecto asignaturas optativas para todos los departamentos y para todos los programas. El Área Libre era obligatoria y tenía dos objetivos: “uno que mira hacia la integración universitaria en general, y otro que mira hacia (la integración propia de) la profesión” (*Comunicación oficial* No. 27). En 1975 se cambió el nombre de Área Libre por el de Área de Integración y se creó el Centro de Integración Universitaria con objeto de ofrecer una mejor coordinación académica de estas materias que se ofrecían desde los distintos departamentos de la Universidad. (UIA (2004) “Fundamentación del Área de reflexión Universitaria”, versión mecanográfica, p. 1).

Historia del Arte o Ciencias Sociales y su objetivo era “completar” su formación y ampliar sus horizontes de comprensión más allá de lo estrictamente profesional, pero sobre todo, promover el pensamiento crítico y la reflexión de carácter ético, al menos como planteamiento general. La administración de esta área era bipartita: los departamentos contrataban a los profesores que impartían estas materias y recibían los resultados de sus evaluaciones y el Centro de Integración Universitaria se encargaba de hacer los horarios y dirimir los problemas cotidianos de todo tipo que surgían entre los profesores y los alumnos. La variedad y cantidad de la oferta de materias contribuía a crear grandes desniveles en la calidad de los cursos y sobre todo, dificultaba mucho cumplir con el cometido de brindar una “formación humanista”, pues aunque idealmente estas materias deberían ser impartidas por los mejores profesores de la universidad, en la realidad los departamentos solían destinar a los profesores novatos y guardar a sus mejores elementos para las áreas básica, mayor o menor de sus propias licenciaturas primero, y del servicio departamental después. Aunado a esto, muchas veces las materias de integración eran de carácter monográfico, ponían el énfasis en la adquisición de conocimientos más que en la reflexión y la discusión de las implicaciones éticas, y prácticamente, en poco o nada se distinguían de las materias de servicio departamental. Es preciso señalar que en el modelo propuesto por Meneses en la Reforma Académica de 1973-74, idealmente todas las áreas del currículo deberían ofrecer una formación humanista, de modo que el área de integración debería desaparecer una vez que esto se consiguiera, pero en la realidad, las materias diseñadas por los departamentos se concentraban cada vez más en los asuntos técnico disciplinares y profesionales, y dejaban la responsabilidad de “lo humanista” a los profesores de las materias del integración sin proporcionarles programas de formación o la inducción necesaria sobre el sentido básico de esta formación.

Cuando el Dr. Bazdresch asumió la dirección del Centro de Integración Universitaria (CIU) en 1983, se percató de estos problemas y emprendió una lucha para hacer que las materias de esta área efectivamente se distinguieran de las materias de carácter monográfico y ofrecieran una reflexión filosófica crítica, sobre todo en el terreno de la ética y los valores. Argumentando que el área no podía hacerse responsable de los fines si no se le otorgaban los medios, presentó a las autoridades una reestructura de las materias por “temas” fundamentada en la *Filosofía educativa* y después de muchas discusiones, consiguió en 1988³⁰ una reforma por la cual el Comité Académico

³⁰ En 1988 el Centro de Integración Universitaria asumió las responsabilidades académicas y administrativas del Área de Integración que desde entonces son las siguientes: a) garantizar la reflexión ético-humanista sobre los temas fundamentales de la problemática social y humana; b) proponer las materias del Área de Integración: los objetivos, la

concedió al CIU la facultad de contratar a su propios maestros. Este hecho provocó una gran animadversión en los departamentos del área de humanidades en cuyas licenciaturas se inscriben muy pocos alumnos y cuyos profesores de asignatura vieron amenazada su contratación y los departamentos mismos su existencia.

Bazdresch logró además que se aumentara la carga crediticia de 5 a 6 materias de integración y, en vista de que en la mayoría de los planes de estudio de las licenciaturas se había eliminado la materia de Filosofía Social que ofrecía el servicio departamental de Filosofía, logró que se establecieran en el área de integración dos nuevas materias que deberían cursarse obligatoriamente: *Introducción al problema del hombre* e *Introducción al problema social*; ambas constituían los llamados “Temas obligatorios”, y organizó las materias optativas en cuatro temas llamados “cardinales”: “Tema 1. El hombre y su mundo”, que atendía al dinamismo de la integración afectiva, con materias de psicología y filosofía principalmente; “Tema II. Historia y Sociedad”, que agrupaba diversas materias de las áreas de historia y sociología, y atendía al dinamismo de la solidaridad; “Tema III. Apertura a la trascendencia” que agrupaba materias de filosofía y teología y atendía al desarrollo del dinamismo de apertura a la trascendencia; “Tema IV. La experiencia estética”, que agrupaba materias del campo de las artes y la literatura, fundamentalmente y atendía al dinamismo de la creatividad. Estos temas eran administrados por una nueva figura, “la Jefatura de área”, que asumía un académico de tiempo cuyas funciones principales consistían en atender, dar seguimiento y organizar seminarios de formación de profesores para discutir y apropiarse de la *Filosofía educativa* y del significado de la formación humanista desde esta área del curriculum, además de elaborar una fundamentación para cada uno de los “temas” que conformaban el área. Así, el CIU llegó a contar con un equipo académico constituido por el director, el coordinador y seis jefes de área para atender a las materias de integración que cursaban semestralmente más de de 5000 alumnos/materia³¹.

Bazdresch dio claridad a lo que se entiende por “formación humanista” acudiendo primero a la definición que de humanismo sostiene la Reforma Académica de 1974, como una *actitud* caracterizada por “el pensamiento ordenado y crítico, la clara expresión oral, escrita y de toda

metodología y los profesores; c) contratar a los profesores, y d) evaluar del desempeño conjunto del Área así como el de sus profesores. (Fundamentación del Área de Reflexión Universitaria, versión mecanográfica, p. 1).

³¹ Antes de 2004 los alumnos podían cursar al semestre un máximo de 2 materias de integración, de ahí que la contabilización de 5000 alumnos materia significa que un mismo alumno se contabilizaba dos veces si estaba inscrito en dos materias. Actualmente el ARU atiende semestralmente a 4000 alumnos “reales”, ya que sólo pueden cursar una materia por período.

índole; el planteamiento y la solución del cuestionamiento básico del hombre en el mundo (su origen, destino y naturaleza); la conciencia histórica; la experiencia estética; la cooperación social responsable y la congruencia entre pensamiento y conducta” (1991: 2). A partir de esta definición, sostiene que la formación humanista no se logra ofreciendo cursos de humanidades, sino potenciando la capacidad de análisis crítico para que el sujeto tome conciencia “de cuáles son las diversas posibilidades que se ofrecen a su desarrollo, de cuáles son diversos motivos y valores que son propios de cada una de estas opciones y de cuáles son las razones en las que se sustentan los ideales que le son propuestos” (p. 4). Trabajar para la formación humanista implica primordialmente lograr que los alumnos “tomen conciencia del por qué algunas conductas y actitudes son las que corresponden al *ideal de ser hombre*” (p. 4), por lo cual en el quehacer formativo es crucial encontrar los medios más adecuados para lograr la promoción del pensamiento crítico. No se trata de formar seres perfectos, sino personas más conscientes:

(...) el objetivo de la universidad no puede ser formar seres perfectos que garantizadamente vayan a actuar en su vida como hombres prudentes, sabios, altruistas y justos. El objetivo es necesariamente mucho más modesto: lograr que quienes pasan por sus aulas sean *conscientes* de cuál es el problema del hombre y de cuáles son los mejores caminos para realizarse como tales. El modo como ellos decidan actuar o como ellos se dejen enajenar no es ya responsabilidad de la Universidad (p. 4)

El Dr. Bazdresch enfrentó el reto de formar cuadros docentes de asignatura (tiempo parcial) que cubrieran la nueva e importante demanda que significaban las dos materias obligatorias para todos los alumnos de licenciatura de la universidad y se enfocó en ellas: trabajó incansablemente contratando y formando nuevos maestros, ofreciendo seminarios, elaborando materiales de apoyo didáctico para estas materias, entre otras muchas acciones. Consiguió que los maestros de asignatura recibieran un pago compensatorio por su asistencia a los seminarios de formación con lo que obtuvo una nutrida participación en ellos y logró conformar un equipo de académicos comprometidos con el proyecto, que, sin embargo, no tuvo suficiente tiempo para consolidarse. Las materias obligatorias fueron objeto de abundantes críticas por parte de los alumnos, quizás debido al hecho de su obligatoriedad, pero también debido a que la planta académica no estaba lo suficientemente preparada y los programas de los cursos no lograban atraer el interés de muchos alumnos.

Cuando Bazdresch terminó su último período como director en 1991, después de permanecer ocho años al frente del centro, los directores siguientes pudieron hacer poco para afinar el proyecto, pues tuvieron una rápida rotación en el cargo³², además de que una serie de reformas estructurales

³² De 1991 a 1998 hubo cuatro directores, es decir, su duración promedio fue de dos años, cuando el cargo de dirección estaba planeado para cuatro años.

hicieron desaparecer finalmente al Centro de Integración Universitaria en 1998, aunque las materias siguieron administrándose desde el Programa de Formación Valoral, dentro de la nueva Dirección del mismo nombre, que en 2003 se denominó Dirección de Servicios para la Formación Integral (DSFI), y el programa que coordina a estas materias fue designado “Programa de Reflexión Universitaria” (PRU), que a la fecha opera con un coordinador y tres maestros de tiempo completo y contrata y atiende a 120 profesores de asignatura y a 4000 alumnos cada semestre.

A raíz de la última revisión de planes de estudio que entró en vigor en primavera de 2004, las materias de integración que coordina el PRU se denominaron en congruencia “materias de reflexión universitaria”, y el área curricular que las agrupa se mantuvo bajo el nuevo nombre de Área de Reflexión Universitaria (ARU), en parte con la idea de reforzar la idea de que estas materias promueven procesos de pensamiento crítico y reflexivo y en parte para combatir la noción de que su función era “integrar (afectivamente) a los alumnos de diferentes carreras”, que es como los estudiantes normalmente las conciben.

A diferencia de las otras UIAs, en México la carga curricular del ARU se redujo de 48 a 32 créditos, es decir, de seis a cuatro materias de 8 créditos³³ (cuatro horas presenciales por semana), cantidad que no corresponde ni al 10% del total de materias, un promedio de 55, que conforman un plan de estudios de cualquier licenciatura. Esta reducción obedeció en primer lugar a la presión de los departamentos por aumentar el contenido de las otras áreas del curriculum y, al mismo tiempo, ofrecer licenciaturas con una duración máxima de cuatro años, pues la competencia lo estaba haciendo así y la UIA perdía mercado, situación especialmente delicada en una institución que depende de la matrícula para su supervivencia. Pero también se debió al hecho de que las materias de esta área no resultaban bien evaluadas por una cantidad significativa de alumnos: cerca del 25% de los inscritos se quejaban del sentido de estas materias en su plan de estudios. Tal como lo expresa el Propio PRU:

Salvo por que la revisión de los nuevos planes de estudios arrojó diversos resultados que hicieron recomendable la reducción de las materias del Área de Integración de seis a cuatro, a la fecha se mantiene la misma estructura y las mismas funciones, si bien, ahora, desde el llamado Programa de Reflexión Universitaria. (“Fundamentación del ARU” Versión mecanográfica, p. 1)

³³ La UIA Ciudad de México se atuvo al llamado “Acuerdo de Tepic” de la SEP, mediante el cual se establece la diferencia entre materias teóricas y prácticas. Para las materias teóricas, cada hora de clase presencial supone una hora de estudio independiente por parte del estudiante, de modo que 4 horas de clase a la semana por semestre se contabilizan como 8 créditos.

La reducción de asignaturas obligó también a un replanteamiento de la organización del área y a una fundamentación que respondiera a los nuevos lineamientos, establecidos en el *Marco conceptual*, para lo cual el Comité de Revisión de Planes de Estudio (COPLE) le solicitó elaborar un documento que justificara su existencia en el curriculum atendiendo a la pertinencia externa e interna de la misma en el contexto actual. En este documento, se establece que:

La formación integral es parte de la misión de la UIA³⁴, y busca responder desde sus orígenes a la capacidad del ser humano de percibir la realidad como un amplísimo espectro de situaciones, contextos, experiencias y fenómenos que interactúan entre sí, y que, por lo tanto, requiere de un enfrentamiento consciente, autoapropiado y comprometido. Esto se retoma en el currículo actual como una “dimensión de formación integral universitaria” en la “que se enfatice la humanización como sentido y se aborden universitariamente los distintos factores de un humanismo integral. Se trata, por tanto, de la construcción de una visión integral de la propia profesión en el mundo, y no sólo de una enseñanza de asignaturas o temas de humanidades”.³⁵ (p. 2)

En la fundamentación que se elaboró se retoma el sentido de integración que maneja el *Ideario*, como el fomento del diálogo interdisciplinar que permita una aproximación a los temas de estudio desde distintas perspectivas para lograr un conocimiento más integrado y evitar la fragmentación del conocimiento que trae consigo la excesiva especialización. El papel del ARU es ofrecer un espacio para que este diálogo ocurra y se promueva la reflexión y la autocrítica del alumno al confrontar sus puntos de vista con los de los compañeros de otras licenciaturas:

El Área de Reflexión Universitaria tiene, así, un papel muy importante que desarrollar en la UIA: perseguir esta formación integral universitaria de sus estudiantes. De esta forma su misión es proporcionar todos los recursos necesarios para que los alumnos que están cursando los distintos programas de licenciatura, encuentren espacios de reflexión y autocrítica informada e inteligente, desde los cuales puedan confrontar sus propias concepciones acerca de sí mismos, de los demás, y del entorno que les rodea y al que se incorporarán en su futura vida personal y profesional. (p.2)

La intención de fomentar estos procesos reflexivos es ayudar a los alumnos a buscar su propia identidad y el sentido de su vida en un contexto social “que parece privilegiar lo meramente sensitivo, lo no reflexivo, lo fragmentario, lo insolidario, por sobre el estudio cotidiano y esforzado, la reflexión, el conocimiento y la corresponsabilidad social. Esto es patente en las formas éticas y estéticas de vida actual (...) Por tanto, las esperanzas, temores y desafíos inherentes al proceso de globalización pueden ser abordados desde una estrategia de educación que favorezca las actitudes y las competencias que los actores sociales requerirán para aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y para aprender a ser.” (p.2). El ARU obedece a la finalidad señalada por la educación jesuita de incluir conocimientos del área de humanidades y reflexiones de carácter

³⁴ UIA. *Documentos Básicos. Ideario*. Consejo Universitario (25-Julio-1968), pp. 3-16; también en *Misión de la UIA*. Senado Universitario, sesión 468 (13-Noviembre-1997), pp. 3-13.

³⁵ Consejo Académico del SEUIA. *Marco Conceptual para la Revisión Curricular del SEUIA*. Consejo de Educación Superior (21-Noviembre-2002), p. 4.

ético/valoral: “La educación de la Compañía debe insistir en la formación integral de sus alumnos mediante la exigencia de un currículum básico que incluya humanidades, filosofía, perspectivas teológicas, cuestiones sociales y otros aspectos semejantes, como parte de los programas educativos especializados. Y además, [...] el sistema de complementación curricular, en orden a subrayar las implicaciones humanas, éticas, sociales más profundas del programa académico.” Gil Coria, (1999, p. 361). De esta manera, el documento de “Fundamentación” establece el papel del ARU en los nuevos planes de estudio:

La Universidad Iberoamericana, a través del Área de Reflexión Universitaria como espacio curricular, busca ofrecer un espacio de ‘formación integral universitaria’ por medio de actividades de aprendizaje y asignaturas que permiten la reflexión de la persona respecto a sí misma, y en su relación con los demás y con su trascendencia. Y quiere ofrecer este recurso desde un proceso de enseñanza aprendizaje que permita el acceso a los conocimientos que lleven al estudiante a cuestionar, clarificar e integrar, tanto sus valores y compromisos, como los de la sociedad en la que habrá de desarrollar su actividad profesional. Se trata de crear conciencia de que más allá de la propia profesión existe una variedad de conocimientos que la enriquecen; de fomentar abordajes y conocimientos interdisciplinarios; de promover el pensamiento ordenado y crítico en oposición a la mera información; de plantear y ayudar a resolver la problemática básica del ser humano y del mundo con un método adaptable y apropiado; de saber cuestionar los problemas y proponer soluciones informadas y complejas; de clarificar los propios valores y poderlos distinguir respecto de aquéllos que vienen socialmente impuestos, y finalmente, de aprender a integrarlos con la totalidad de la propia vida.

Como puede observarse en esta cita, en la nueva fundamentación se abandona el discurso de “los dinamismos humanos fundamentales” de la *Filosofía educativa* para plantear al ser humano como un ser en relación “consigo mismo, con los demás y con su trascendencia” con lo cual existe un deslizamiento del énfasis en la concepción de la persona como ser que se realiza actualizando sus tendencias, hacia una concepción de la persona como ser relacional, conceptos que no son contradictorios, desde luego. Por otro lado, se sigue conservando el sentido de que la formación humanista consiste, ante todo en la promoción del pensamiento crítico y reflexivo aplicado sobre todo a los asuntos de carácter ético/valoral.

3.4 La transformación del Área de Integración Universitaria en Área de Reflexión Universitaria

En su sesión 677 del 31 de mayo de 2003³⁶, el Comité Académico aprobó el Área de Reflexión Universitaria de los nuevos planes de estudio con un total de 4 materias de 8 créditos cada una. El alumno debe cursar primero la materia de Persona y Humanismo cuando ha cumplido 72 créditos de su plan de estudios (lo equivalente a los dos primeros semestres). Después de haber cursado esta materia, deberá escoger una materia del abanico que ofrece cada uno de los otros tres

³⁶ Comunicación Oficial UIA Ciudad de México N° 365.

temas, cuidando de no repetir tema. No se permite más que una materia al semestre. Las materias son cursativas, presenciales, por lo que tampoco es posible aprobarlas mediante exámenes a título de suficiencia.

El espacio curricular del ARU se organiza de la siguiente manera:

Tema I: Persona y Humanismo (obligatoria)

Este tema está constituido por una sola materia: *Persona y humanismo*, que es obligatoria y prerrequisito para cursar todas las demás del área. En términos sucintos, “el contenido del curso se enfoca a estudiar los elementos constitutivos de la persona humana: cuerpo, sentimiento, conocimiento, voluntad y libertad, desde su contexto, experiencia y respuesta” (Fundamentación del ARU, p. 3).

Tema II: Historia y Sociedad (abanico de optativas).

Este tema “absorbió” los propósitos educativos de la antigua materia obligatoria “Introducción al problema social”, que antes de la reestructura era la peor evaluada del área. En su lugar, se ofrecen en este tema alrededor de 15 materias de materias están unidas por el propósito general de “promover una mayor conciencia de las condiciones históricas en que convivimos socialmente, enfatizando la reflexión de la justicia, de tal suerte que se puedan analizar problemas de pobreza, política, minorías, derechos humanos, migración y globalización” (Fundamentación del ARU, p. 3).

Tema III: Trascendencia (abanico de optativas)

Este tema es el que menos cambios sufrió con la reestructura del área. “Se propone propiciar un espacio de crítica reflexiva respecto del ámbito de lo trascendente en el ser humano. Acercarse a la pregunta por el sentido de la vida. Analizar y comprender la experiencia de fe desde las diversas tradiciones religiosas” (Fundamentación del ARU, p. 3). Algunas de las materias que se ofrecen regularmente en este tema son “El hombre y el diálogo trascendente”, “El hombre y su muerte”, “Mito, religión y sociedad” “Jesús de Nazareth ¿mito o historia?”

Tema IV: Persona y Praxis (abanico de optativas)

Este tema agrupó a las materias de los antiguos temas 1 y 4, y es el que más cambios sufrió. En la fundamentación se explica que “Es un espacio de reflexión sobre diversas problemáticas presentes en la vida cotidiana del estudiante, con énfasis en los aspectos psicoafectivo, estético y de desarrollo sustentable. Con ello se busca que la persona asuma responsablemente su propio desarrollo en el mundo.” (p. 3). Algunas de las materias que se ofrecen en este tema son: “La experiencia estética en

el desarrollo del hombre”, “Poesía y condición humana”, “Obra literaria y formación humanista”, “Salud integral de la persona” “Desarrollo sustentable” “Psicología aplicada a la vida” “Sexualidad y vida humana” “Pareja matrimonio y familia”, “Relaciones interpersonales”, entre otras. Como puede verse, este tema tiene una fundamentación muy débil y más bien se convirtió en un “cajón de sastre” que agrupa todo tipo de materias.

La compactación de 6 a 4 materias en el ARU trajo como consecuencia que ahora el alumno no puede cursar ambos tipos de materias, y generalmente opta por las de carácter psicológico, por las que parece sentirse más atraído, mientras que las de arte y literatura se van quedando sin alumnos. Este asunto es preocupante, porque se ve afectada su formación integral: no hay que olvidar que la tradición educativa de la Compañía de Jesús confió, como es propio de la perspectiva humanista, en el poder formativo del arte y otorgó siempre una gran importancia a la formación artística y literaria de los alumnos. En la misma definición de humanismo de la Reforma académica ya citada, se hace referencia a la importancia de la experiencia estética.

3.5 La formación humanista desde la perspectiva de la Universidad Iberoamericana

La formación humanista integral que caracteriza a la educación jesuita el nivel de licenciatura tiene así que ver con la apertura del horizonte intelectual y afectivo del estudiante, que no se conforma con proporcionarle una formación técnica profesional de tipo especializado. Desde luego, la responsabilidad de promover este tipo de formación no puede ser exclusiva del de las cuatro materias que conforman el ARU, y obviamente requiere de la concertación y el compromiso de todas las asignaturas que constituyen el plan de estudios. La diferencia es que, mientras las que pertenecen a la dimensión profesional del curriculum –que constituyen la mayoría- tienen como objetivo principal lograr que el estudiante adquiriera los conocimientos, habilidades y actitudes que lo capaciten para ejercer competentemente una profesión, y en segundo lugar, contribuir a su formación integral y humana, las cuatro materias de ARU están específicamente diseñadas sólo para esto último, y aunque de manera indirecta puedan contribuir a la formación del perfil profesional, no es su cometido. Esto en sí mismo constituye un problema, pues en el imaginario estudiantil se convierten en materias complementarias, prescindibles, o como ellos las califican: “de relleno”, “de segunda” o más peyorativamente, “como una pérdida de tiempo” e, incluso, como una estrategia para cobrarles más dinero, en una universidad de por sí ya muy costosa. De hecho, la forma en que la mayoría de los estudiantes inscriben estas materias sigue la lógica obvia de “rellenar” los horarios

en los espacios que les han quedado libres, una vez que han inscrito las materias propias de su carrera. De esta manera se registra una ruptura muy notoria entre las finalidades formativas que la institución persigue y la percepción que muchos estudiantes tienen del ARU.

A lo largo de su historia, el ARU ha buscado por distintos caminos un método apropiado para fomentar la formación humanista. Los primeros planteamientos registrados pertenecen a Bazdresch (1991), quien después de definir el humanismo y la formación humanista, como ya se describió, plantea un método pedagógico que en esencia lo que se propone es utilizar la adquisición de los contenidos disciplinares en las materias de ARU no como un fin en sí mismo, sino como un medio para suscitar la reflexión y el cuestionamiento crítico del estudiante sobre lo que él llama “las sencillas pero formidables preguntas *propias del hombre*” (p.7), es decir, sobre aquellos asuntos de carácter ético y existencial que le lleven a repensar los valores en los que justifica sus decisiones, y el “modelo de hombre” que quiere ser. Estas preguntas son las preguntas tradicionales de la filosofía: las preguntas por la verdad, el bien, la belleza, la justicia y la Trascendencia. Se trata de suscitar un proceso reflexivo gracias al cual el mismo estudiante encuentre “algunas respuestas” (p.7). Bazdresch insiste en que las materias de integración no son materias de filosofía en el sentido estricto de la disciplina, sino en un sentido lato, en la medida en que la filosofía es una actividad propia de cualquier ser humano que se pregunte por el sentido de su existencia:

Pero precisamente no se trata de que los alumnos aprendan esa disciplina. La filosofía opera y vive a diversos niveles del hombre. Y aquí se trata de que los alumnos aprendan filosofía nada más y nada menos que en el sentido de aprender a pensar sobre el sentido y valor decisivo que tiene la vocación de ser hombre. En otras palabras, que aprendan a pensar con sabiduría: a saborear lo que es la Verdad, el Bien y la justicia y a captar el dinamismo que nos lleva a plantearnos siempre las preguntas definitivas. Esta sabiduría se ocupa antes que nada de la vida real de todo hombre y de los problemas que en ella se agitan. En los jóvenes, particularmente, encuentra su campo en las mil preguntas e impulsos que surgen apasionadamente de su ser. De lo que se trata es que los alumnos sepan discernir estas preguntas del hombre, que sepan descubrir cómo y en qué términos se plantean, qué consecuencias tienen, cuál es el horizonte que por ellas se abre, y qué clase de respuestas están reclamando (p.12).

IV. ENFOQUE METODOLÓGICO: TEORÍA FUNDAMENTADA

En este capítulo se presenta en primer lugar, a modo de introducción, la metodología cualitativa en el campo de la investigación sobre la docencia efectiva y las ventajas que a nuestro juicio representa con respecto a la investigación de tipo cuantitativo. En segundo lugar se presenta la teoría fundamentada de enfoque constructivista que propone Charmaz (2000) como modelo para llevar a cabo la presente investigación. En tercer lugar se detalla el procedimiento metodológico del estudio en particular, dentro del cual se describen los pasos que se siguieron para seleccionar a los docentes y los criterios que se pusieron en juego; las técnicas utilizadas para la recolección de información y los métodos de triangulación, así como el proceso general de análisis e interpretación de los datos.

El capítulo finaliza con las consideraciones éticas que están presentes en la conducción de un estudio de esta naturaleza relativas, principalmente, al resguardo del anonimato y confidencialidad de los informantes sujetos de la investigación y a las acciones que para ello se han tomado, así como a los criterios performativos del habla respecto de las intenciones de veracidad y honestidad en el discurso.

4.1 La metodología cualitativa en el campo de la investigación sobre la docencia efectiva

En el marco teórico se señaló que la investigación sobre docencia efectiva desde una metodología cuantitativa a través del análisis factorial de los cuestionarios de apreciación de los alumnos es una de las más antiguas en el ámbito de la educación superior, y en esencia ha consistido en probar la validez y el poder discriminativo y predictivo de los ítems de estos instrumentos, al punto de que la definición de docencia efectiva es de carácter operacional: docencia efectiva es lo que se reporta como resultado del análisis de dichos cuestionarios (García Garduño, 2000:44). Estos estudios han probado reiterativamente que los buenos docentes dominan su materia, se comunican con facilidad, establecen relaciones cordiales con sus estudiantes y son hábiles para organizar la participación del grupo, atienden las necesidades personales de los estudiantes y contagian su interés por los temas del curso. Con todo y que estos hallazgos constituyen un aporte muy significativo para la investigación en la medida en que destruyen, como afirmaba Meneses (1978), “el mito de que la docencia efectiva no puede ser comprendida” (p.1), tal comprensión, sin embargo, es limitada y

superficial. Se reduce a constatar un listado de cualidades del docente efectivo desde la opinión de los alumnos, que adolece de una explicación más honda sobre los *procesos* que los buenos docentes siguen para lograr la valoración y aceptación generales, además de que ignoran los contextos en los que tiene lugar la actividad docente, las características particulares de la materia que se enseña y la significatividad de los aprendizajes realmente logrados por los estudiantes. Así García Garduño afirma que “desafortunadamente la mayoría de los instrumentos dedicados a medir el desempeño docente y la investigación no reconocen la multidimensionalidad de la docencia” (op. cit., p.44) y más adelante sostiene que “sin duda, la dimensión más importante y más ignorada” de los cuestionarios de apreciación “es qué tanto aprendió el alumno” (p.57) y más allá, los cuestionarios no pueden dar cuenta de si el aprendizaje logrado fue estratégico (sólo para aprobar con una buena nota la materia) o profundo (si provocó en los estudiantes una transformación positiva permanente), que es lo que Bain (2004) descubre que ocurre con los docentes de excelencia.

Los hallazgos de Bain y su equipo no hubieran sido posibles con la aplicación de una metodología cuantitativa. Para ahondar en el acto educativo es necesario cambiar de perspectiva, hacia una que se fije justamente en los procesos, en la educación como una acción intencional que produce significados. Moverse en el terreno de los significados es poner atención en los “sujetos concretos que realizan operaciones personales y sociales insustituibles e irremplazables” (M.Bazdresch, 2000: 21), desde donde se abre la posibilidad de la crítica y el análisis reflexivo y con ello, la búsqueda de un significado de la educación que trascienda la función transmisora de reproducción de la ideología dominante en la sociedad, como afirmaban las teorías reconstruccionistas tan en boga en los años setentas.

4.2 La Teoría fundamentada y el enfoque constructivista

La teoría fundamentada fue el frente de batalla de la “revolución cualitativa” que tuvo lugar cuando Glaser y Strauss publicaron en 1967 *The Discovery of Grounded Theory*, obra en la que criticaron y combatieron la visión dominante de la investigación cuantitativa, defendiendo las metodologías cualitativas como una manera legítima y adecuada para obtener conocimientos en el campo de las ciencias sociales (Denzin y Lincoln, 1994, citados por Charmaz, 2000:507). Esencialmente, los métodos de la teoría fundamentada consisten en una serie de pautas o lineamientos para recolectar y analizar información de manera *inductiva* con miras a construir

marcos teóricos de mediano alcance que permitieran una explicación coherente de la información recabada (Charmaz, 2000: 509).

Si bien las pautas metodológicas establecidas por Glaser y Strauss sirvieron durante mucho tiempo para otorgar legitimidad a los hallazgos de los investigadores cualitativos, no han estado exentas de críticas y ataques, especialmente por los intelectuales posmodernos y postestructuralistas que cuestionan la validez de la reconstrucción de la realidad mediante un texto, partiendo de la idea de que la realidad es imposible de captar de otra manera que no sea el texto: toda afirmación de la realidad es un discurso, y la investigación científica es un “discurso del discurso”, poniendo en tela de juicio la capacidad del lenguaje para reflejar la realidad. A fin de cuentas, si la realidad es inasible ¿qué sentido tiene investigar sobre ella? A lo más, lo que se produce es un discurso que legitima el poder hegemónico, una ficción que sirve a la clase dominante para justificar su visión del mundo (Foucault). El problema con esta crítica postestructuralista es que se anula también la posibilidad de fundamentar el planteamiento sobre la justicia social y el anhelo racional de comprender el mundo. En el marco teórico ya señalamos que el posmodernismo no puede sostenerse a sí mismo porque descalifica a la razón que utiliza al mismo tiempo para explicar su crítica, cayendo en una contradicción argumentativa que pensadores como Habermas (2001) han cuestionado proponiendo como alternativa la racionalidad comunicativa y los supuestos performativos del habla.

La teoría fundamentada ciertamente se asemeja al positivismo en el sentido de presuponer la existencia de una realidad objetiva externa y que tiene como propósito recabar información de la manera más imparcial posible mediante técnicas meticulosas; sin embargo, se aleja del positivismo desde el momento en que se trata de dar voz a los sujetos de la investigación, respeta su manera de interpretar el mundo y los acontecimientos y reconoce la validez tanto del arte como de la ciencia en el proceso de investigación y en sus productos analíticos

Además, la propuesta de la teoría fundamentada constructivista que plantea Charmaz (2000) se sitúa en una posición intermedia entre el positivismo y el posmodernismo y ofrece métodos accesibles para recolectar información. Esta postura intermedia está dada por el constructivismo, que asume, como se señaló anteriormente, que la realidad social no es única, sino múltiple y reconoce que el conocimiento es una recreación conjunta tanto del investigador como de los sujetos investigados y se orienta a ofrecer una comprensión interpretativa de los significados de los sujetos. Para Charmaz el poder de la teoría fundamentada radica en sus herramientas para comprender los

mundos empíricos siempre y cuando sus métodos se utilicen de una manera flexible, como estrategias heurísticas más que como fórmulas o procedimientos rígidos. La autora basa su postura en un triple argumento: a) las estrategias de la teoría fundamentada no requieren ser rígidas o prescriptivas, b) el enfoque está en el significado, de modo que la teoría fundamentada debe utilizarse para impulsar en lugar de limitar la comprensión interpretativa y c) es posible adoptar estrategias de la teoría fundamentada sin caer necesariamente en los supuestos positivistas que estuvieron en la base original de sus creadores, aunque ellos mismos se alejaron más tarde de estos supuestos (op. cit., p.510).

Una característica esencial de la teoría fundamentada es que sus métodos no detallan las técnicas para la recolección de datos, sino que dan lineamientos para avanzar en cada paso del proceso analítico con vistas al desarrollo, refinamiento e interpretación de los conceptos. Estas estrategias incluyen:

- La recolección y análisis simultáneo de los datos
- Dos pasos en el proceso de codificación de los datos: codificación primaria y secundaria
- El uso constante de la comparación como herramienta metodológica
- La escritura de “memos” encaminados a la construcción del análisis conceptual
- El muestreo para refinar las ideas teóricas emergentes que van planteando el investigador
- La integración de un marco teórico que surge a través de los datos y les da sentido.

Glaser (1978, 1992, citado por Charmaz, 2000:511) establece los siguientes criterios para evaluar la calidad de la teoría fundamentada: ajuste o adecuación, funcionamiento, relevancia y modificabilidad³⁷. Esto significa que las categorías teóricas deben desarrollarse a partir del análisis de la información recabada y deben adecuarse a ella, es decir, explicar a los datos que amparan, de suerte que los investigadores no pueden imponerles sus conceptos preconcebidos y hacer que los datos se ajusten a ellos, sino permitir el surgimiento de los conceptos por sí mismos tomando en cuenta todos los datos. El criterio de funcionamiento se refiere a que la teoría fundamentada debe posibilitar tanto la emergencia de conceptos como una manera de ordenarlos que pueda explicar suficientemente el fenómeno estudiado. La relevancia tiene que ver con la posibilidad de ofrecer

³⁷ La cita textual dice: “Glaser (1978, 1992) establishes the following criteria for evaluating a grounded theory: fit, work, relevance and modifiability” (Charmaz, 2000: 511).

explicaciones analíticas del fenómeno o problema estudiado y procedimientos básicos en el contexto de la investigación.

La teoría fundamentada toma en cuenta el factor de la variabilidad, ofreciendo flexibilidad suficiente al investigador para modificar su análisis a medida que va colectando datos, de modo que el proceso de investigación no es lineal o vertical, sino circular: la teoría se construye a medida que se recaban los datos, de modo que los datos la moldean y modifican continuamente. Esta es quizás la característica más importante de la teoría fundamentada, pues permite el enriquecimiento continuo del análisis y sus posibilidades de profundización teórica.

Como Charmaz afirma, el trabajo de Glaser y Strauss fue revolucionario porque desafió las divisiones arbitrarias entre la recolección de información y su análisis por un lado, y entre la teoría y la investigación empírica por el otro, así como la visión tradicional de que la investigación cualitativa era de segundo orden, una especie de ejercicio preliminar dedicado a realizar descripciones de casos, algo asistemáticas e impresionistas, que servían tan sólo como antecedente para plantear problemas que luego serían tratados de manera rigurosa por la investigación cuantitativa. Otro gran mérito de estos autores fue haber sistematizado por escrito una metodología que hasta antes de ellos los expertos transmitían de manera oral y en las prácticas de campo con sus aprendices, y gracias a ello, poder mostrar que la investigación cualitativa era capaz de desarrollar teoría.

Después de la publicación conjunta de Glaser y Strauss, ambos colegas tuvieron diferencias en sus enfoques. Strauss publicó en 1990 en coautoría con Juliette Corbin la obra *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques* (citado por Charmaz, 2000:512 y por Coffey y Atkinson, 2003:57), obra en la que ofrece una serie de pasos analíticos de manera tan detallada que se aleja del sentido de descubrimiento y del carácter abierto de la teoría fundamentada, acercándose al paradigma positivista al insistir en que la investigación de este tipo se ajusta al criterio de la verificación. Glaser acusa entonces a Strauss de forzar los datos para cumplir con una serie de nociones o teorías preconcebidas, pues para él, resulta suficiente utilizar la comparación de manera sistemática entre los datos mismos, y argumenta que el propósito de la teoría fundamentada es el de generar teoría, no de verificarla. Frente a esta crítica, Charmaz afirma que aún cuando en sus textos teóricos Strauss ciertamente parece caer en los errores de los que le acusa Glaser, en sus investigaciones posteriores se aleja del paradigma positivista y se acerca más al constructivista.

Según Eaves (2001), los supuestos de los que parte la teoría fundamentada de enfoque constructivista son los siguientes (p.655-656):

- La indagación se encuentra estructurada a partir del descubrimiento de procesos sociales y psicológicos.
- La fase de recolección de información y la fase de análisis ocurren de manera simultánea
- Tanto los procesos como los productos de la investigación se definen inductivamente, desde y por los datos y no desde una teoría preconcebida y lógicamente deductiva.
- El proceso analítico de la información está orientado al desarrollo de la teoría en lugar de perseguir la verificación o comprobación de teorías preexistentes.
- El muestreo adicional permite refinar, elaborar y ahondar en las categorías conceptuales construidas.
- La metodología de la teoría fundamentada no sólo busca estudiar los procesos, sino que también asume que el encontrar un sentido teórico a la vida social es en sí mismo un proceso.
- La aplicación sistemática de las técnicas de la teoría fundamentada conduce progresivamente a niveles cada vez más abstractos de interpretación.

Eaves señala que muchas investigaciones basadas en la teoría fundamentada han sido criticadas por no seguir los pasos señalados por Strauss y Corbin (1990), que por otro lado, han sido criticados, como ya se mencionó- por ser tan excesivamente detallados que resultan inmanejables. Esta es la razón por la que la presente investigación se acoge al procedimiento establecido por Charmaz (1983, 2000), que resulta más lógico y comprensible.

Desde una perspectiva constructivista, Charmaz sostiene que los datos que recoge el investigador son reconstrucciones de la experiencia, no la experiencia original, pues siempre representan la manera en que los informantes han interpretado y construido su experiencia. Como el propósito de la teoría fundamentada es construir teoría a partir de los datos mismos, se requieren datos sólidos y ricos desde los cuales sea posible realizar un desarrollo conceptual lo más completo y cabal posible de los temas sujetos del análisis. El primer paso en la construcción de la teoría es la *codificación línea por línea*, que luego se acompaña de los *memos*, constituidos por las notas u observaciones que el investigador realiza y que retoman las lecturas, autores y otros conocimientos

con los cuales relaciona la codificación. Así, la recolección de información se perfila simultáneamente por las interpretaciones y descubrimientos del investigador, quien de esta manera va afinando sus observaciones.

En la codificación línea por línea se utilizan frases clave extraídas de las propias palabras del informante y sintetizarlas en frases cortas; a este proceso se le llama “codificación en vivo” y está conformado por todos los códigos encontrados en los datos proporcionados por los informantes. El *código* aquí se entiende como una herramienta para etiquetar, separar, compilar y organizar los datos. Coffey y Atkinson (2003) señalan que, si bien la codificación forma parte de los procesos de análisis, “no debe confundirse con el análisis mismo” (p.31). La codificación es un proceso de simplificación o reducción de los datos para darles proporciones manejables, lo cual se logra encontrando las semejanzas y diferencias entre los fragmentos de los datos (por ejemplo, de las entrevistas o del registro de observaciones) y reunirlos con base a un elemento común, pero el verdadero e importante análisis radica en establecer los vínculos entre los códigos y “pensar en ellos, no en el proceso prosaico de codificarlos” (p.32).

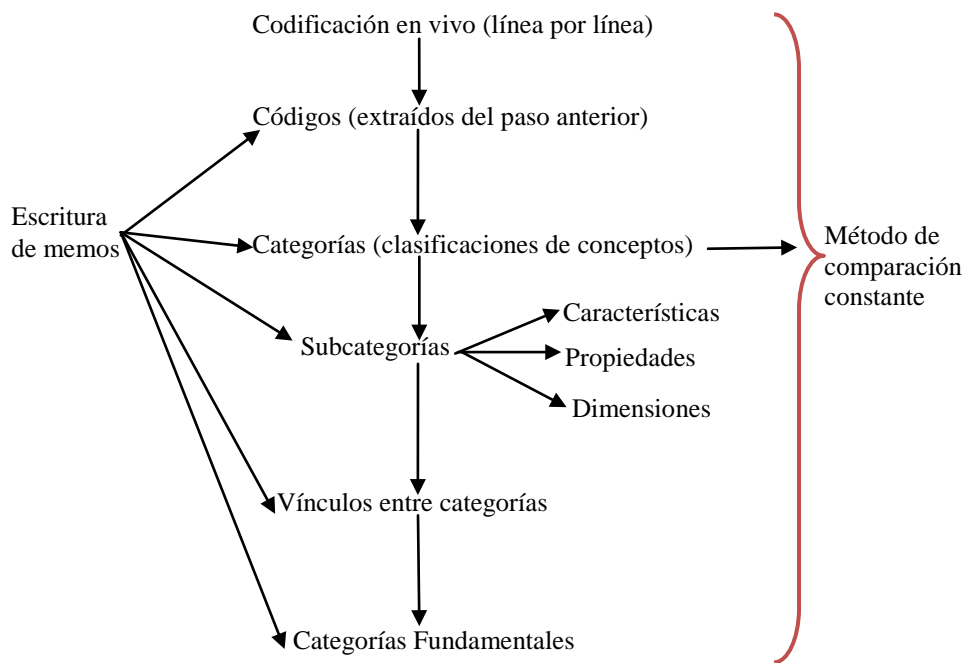
Así, el paso siguiente consiste en enlistar todos los códigos registrados, revisarlos y captar la *idea principal* en la que es posible agruparlos para formar las *categorías* o clasificaciones de conceptos, que se descubren cuando los códigos se comparan entre sí, y dan cuenta de un mismo fenómeno; por tanto, pertenecen a un orden más abstracto que los códigos, y representan el trabajo analítico de desarrollar esquemas conceptuales. Al comparar las semejanzas y diferencias de los códigos que agrupa cada categoría es posible identificar ciertas subcategorías (o conceptos dependientes), que constituyen las características y propiedades de la categoría a la que pertenecen, es decir, son las notas que la identifican.

La comparación constante en todos los momentos del proceso permite también descubrir el modo en que las categorías, a su vez, se vinculan unas con otras, lo cual posibilita dar un orden conceptual a los datos. Esta vinculación se realiza preguntándose por la relación constante de las categorías postuladas con los datos que amparan, probando corazonadas o intuiciones, y por ensayo y error, hasta lograr postular ciertas categorías fundamentales (core) o supracategorías, que son los conceptos más abstractos que agrupan a su vez a las categorías y sus familias de subcategorías, y que constituyen el tema central o columna vertebral de los datos. Coffey y Atkinson denominan “codificación” a todo este trabajo, que va desde el establecimiento de códigos hasta la identificación de categorías, subcategorías y supracategorías, y lo definen como “un proceso que le permite al

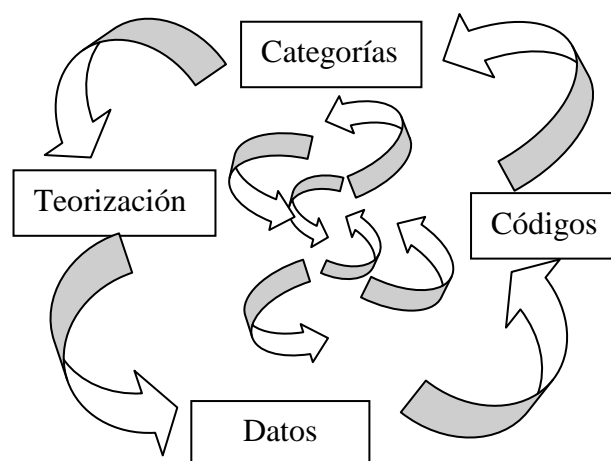
investigador identificar los datos significativos y establecer el escenario para interpretar y sacar conclusiones” (p.33).

A partir de este mapa conceptual es posible construir la teoría, que en la presente tesis consiste se trata del significado de la docencia efectiva.

Esquemáticamente, el método propuesto por Charmaz puede representarse de la siguiente manera (Eaves, op. cit., p. 658):



Aunque el diagrama muestra una estructura lineal, es preciso señalar que el método de comparación constante implica necesariamente el regreso continuo entre los pasos, la rectificación de las categorizaciones e incluso de los códigos utilizados, sobre todo cuando se manejan una gran cantidad de datos, como fue el caso de la presente investigación. Incluso en el momento de redactar las interpretaciones surgen nuevas intuiciones que obligan a la reorganización de la información en un constante movimiento espiral que va de los datos a las categorías, de las categorías a la teorización y de la teorización nuevamente a los datos, como trata de simbolizarse en el siguiente esquema:



4.3 Procedimiento metodológico del estudio

Las consideraciones antes señaladas sobre la riqueza de la metodología cualitativa han tenido la intención de justificar la razón por la que en el presente trabajo de investigación el tema de la docencia efectiva se indagará a través de la *observación inductiva* de aquellos elementos que caracterizan a los *profesores universitarios de excelencia* y sus *prácticas docentes para la formación humanista*, partiendo *no* de una determinada teoría del humanismo, sino del *pensamiento* de los profesores sobre tal concepción y el significado que le dan a la educación, así como de la observación directa de *su práctica en el aula*. Con este enfoque se busca de manera concomitante, encontrar elementos fundamentales para que la formación humanista se vaya logrando desde cualquier materia, así como pistas sobre cómo formar a los profesores de manera más efectiva.

En este apartado se describen los pasos específicos que se siguieron para realizar el estudio de la docencia efectiva para la formación humanista en la universidad de acuerdo a los lineamientos de la teoría fundamentada de enfoque constructivista. Se explica, en primer lugar, el procedimiento seguido para seleccionar a los docentes sujetos de la investigación, en segundo lugar, las técnicas utilizadas para la recolección de datos y finalmente el procedimiento que se siguió para el análisis e interpretación de la información.

4.3.1 El proceso de selección de los docentes estudiados

Como ya se comentó en el marco contextual de la investigación, los maestros sujetos del presente estudio ejercen su docencia en el Área de Reflexión Universitaria (ARU), que es un espacio curricular de 48 créditos, repartidos en cuatro materias de 8 créditos cada una, lo que significa cuatro horas de clase presencial a la semana por materia. Se trata de asignaturas que no cubren una parte específica de la formación profesional del alumno, sino que la complementan a través de la incursión en temáticas provenientes principalmente de los campos de las humanidades y las ciencias del hombre, buscando de esta manera ampliar el horizonte de comprensión del alumno mediante una metodología que fomenta la reflexión crítica. Las materias de esta área ofrecen además un espacio para que en el aula interactúen estudiantes de diferentes disciplinas, permitiendo la posibilidad del diálogo entre diversos modos de abordar, entender y conceptualizar el mundo.

En este escenario, el maestro que se concibe a sí mismo como algo más que un mero transmisor de información y que tiene en la mira la formación integral de sus estudiantes merece una consideración especial. La presente investigación se enfoca en la indagación de aquello que los profesores de excelencia del ARU piensan sobre la educación en general y sobre la educación humanista en sus diversas variantes, y sobre lo que ellos hacen en el aula para lograr los propósitos formativos de su intervención educativa.

Es importante puntualizar los criterios mediante los cuales se eligió a los profesores, porque el concepto de “profesor de excelencia” tiene sus peculiaridades según el contexto en el que se les defina. Trabajar en esta área durante más de 15 años le dio a la presente investigadora la oportunidad de identificar ciertos elementos tales como la antigüedad y el prestigio y el reconocimiento de los alumnos hacia los profesores. De los 120 maestros que trabajan en el área, muchos podían llenar estos requisitos, de modo que a este factor de reconocimiento y prestigio se añadieron otros criterios tales como:

- Que las materias que impartieran abarcaran los cuatro temas en los que se divide la estructura curricular del área (Tema 1, con la materia de “Persona y humanismo”; cualquiera de las materias del Tema 2, “Historia y sociedad”, cualquiera de las materias del tema 3 “Trascendencia” o cualquiera de las materias del tema 4 “Persona y praxis”)
- Que todos fuesen maestros de asignatura (contratados por horas).
- Que hubiera un igual número de hombres que de mujeres.

- Que se representaran posturas laicas y creyentes y de ser posible, diversidad religiosa.
- Que se cubrieran los horarios de mañana y tarde.
- Y que, de preferencia, los docentes seleccionados no tuvieran lazos de amistad entre sí, que se conocieran mínimamente o, o si fuera posible, que no se conocieran en absoluto.

Atendiendo a estos criterios, se entrevistó preliminarmente a 16 docentes, y se realizó una observación de prueba en aula a cada uno de ellos sin utilizar videograbación, sino solo notas de campo. Una vez hecho esto, y considerando la propia capacidad de la investigadora para manejar la cantidad de información que se generaría, se eligió preliminarmente a 10 de entre los 16 informantes seleccionados.

Para realizar la pre-selección se tomó como criterio de referencia el enfoque utilizado por Ken Bain y colaboradores (2004), relativo al impacto de la docencia, es decir, la capacidad de los maestros para ejercer una influencia positiva, substancial y sostenida en la manera en que sus estudiantes piensan, actúan y sienten, sin importar el método o las estrategias didácticas utilizadas en clase. Como se señaló en el marco teórico, Bain clasifica este impacto en función del tipo de aprendizaje que los docentes son capaces de estimular en sus alumnos: un primer tipo pertenece al aprendizaje superficial, que aparece cuando los estudiantes se sienten poco motivados por el curso y tratan de cumplir con lo indispensable, regidos bajo la “ley del mínimo esfuerzo”: lo único que parece importarles es aprobar la materia, aunque sea con una baja calificación. Un segundo tipo, que se da en la mayoría de los casos, es el aprendizaje estratégico, caracterizado porque el alumno está dispuesto a esforzarse en el curso y cumplir con los requisitos, pero su motivación es extrínseca, pues lo que en realidad busca es obtener una alta calificación al final del semestre. El tercer tipo corresponde al aprendizaje profundo, y es aquel que tiene un impacto en la vida personal del alumno y que es posible gracias a que se encuentra motivado intrínsecamente: su deseo de aprenderse manifiesta en la curiosidad, deseos, expectativas y metas de realización, entre otros factores internos. Como señala Díaz Barriga (2005): “en el plano pedagógico, motivación significa proporcionar o fomentar motivos, es decir, estimular la capacidad de aprender” (p.69), esto es algo que idealmente cualquier el docente busca despertar pero que en la práctica resulta difícil lograr. Aquellos maestros que son capaces de disparar procesos de motivación intrínseca “convierten” a sus alumnos de aprendices estratégicos en aprendices profundos.

En otras palabras, en esta búsqueda de la excelencia en la docencia se prescindió de algunas categorías comúnmente aceptadas, como la de definir a un buen maestro porque consiga que sus alumnos aprendan sin importar si terminan aborreciendo su clase. Para nosotros fue muy importante detectar si el maestro sembraba el gusto por aprender, el cual a su vez se refleja en la necesidad sentida de indagar más sobre el tema, porque aquí va implícita la significatividad del aprendizaje. Es lógico suponer que si un alumno terminó el curso odiando la materia, la probabilidad de continuar aprendiendo por sí mismo sobre esa temática se vea muy disminuida.

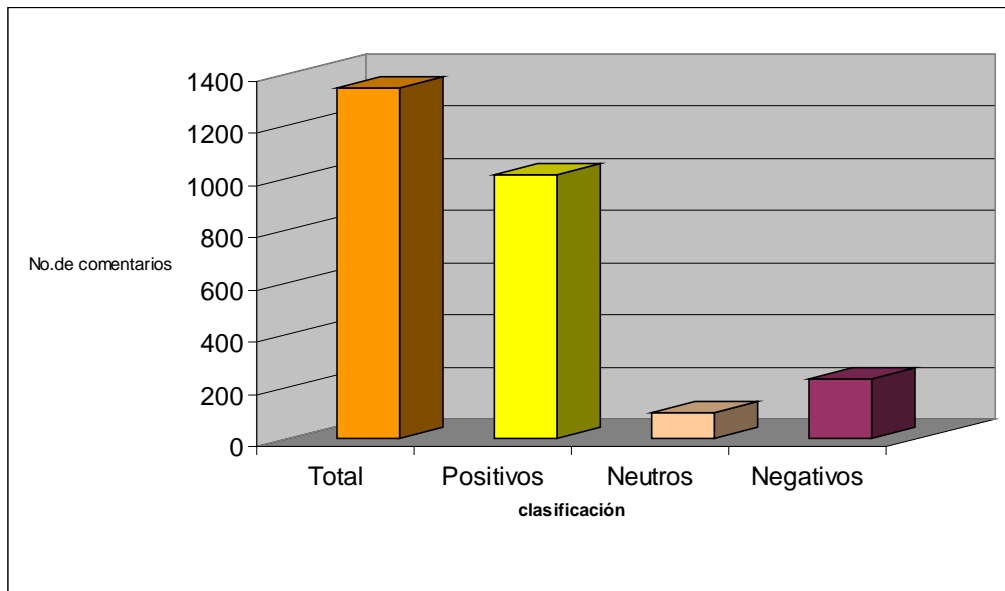
Otro factor relevante fue que, dada la naturaleza de los cursos abocados a la formación humanista, los profesores fueran capaces de trascender los límites de su disciplina, aún cuando esto pudiera parecer transgresor de lo académicamente correcto. Como se ha señalado, la misma naturaleza de este tipo de cursos conducía a seleccionar a los docentes con criterios que no provinieran de una disciplina concreta, como podría ser, por ejemplo, la buena docencia para las matemáticas, o para la música, sino que se inscribieran en una tradición educativa más amplia, centrada en la persona del alumno, que valora la promoción de la reflexión crítica, la creatividad, la curiosidad, la preocupación por las problemáticas éticas y las implicaciones que para los seres humanos tanto a nivel individual como social tiene el conocimiento, buscando las relaciones entre disciplinas y la visión de conjunto más que el saber especializado. En una palabra, buscábamos buenos docentes para la formación humanista en general.

Este fenómeno sólo puede ser identificado de manera indirecta, a través de los comentarios de los propios alumnos. Por ello, una vez seleccionados de manera preliminar a 10 docentes de excelencia, la siguiente tarea consistió en recolectar más puntualmente la evidencia de su impacto a través de los reportes de las evaluaciones de desempeño docente en la encuesta SEPE 1 que utiliza la Universidad Iberoamericana, con especial énfasis en el seguimiento de los *comentarios* que los alumnos escriben de manera libre y anónima al final del instrumento. Se hizo una recopilación de 1342 diferentes testimonios de los alumnos escritos por los alumnos en un lapso promedio de cinco años y medio. Posteriormente, se realizó un análisis de dichos comentarios, clasificándolos en tres grandes apartados: positivos, negativos y neutros:

- *Positivos*: si el tono dominante se refería de manera favorable a la experiencia del curso
- *Negativos*: si por el contrario, el tono dominante era externar quejas, inconformidades o reclamos, etc.

- *Neutros*: si el comentario de un alumno contenía elementos positivos y negativos que lo equilibraban a un “punto muerto” o si solamente se hacían sugerencias y precisiones que no parecían tener ninguna carga emocional clara.

Como se muestra en la gráfica siguiente, de los 1342 comentarios que los alumnos han hecho a los diez profesores a lo largo de cinco años y medio de seguimiento, 1011 han resultado favorables, 229 desfavorables y 102 neutros, lo cual resulta especialmente significativo dado el lapso de tiempo estudiado.



Según esta clasificación, los docentes seleccionados preliminarmente han logrado recabar 75% de los buenos comentarios de los alumnos, contra un 17% de críticas desfavorables y un 8% de alusiones neutras. Esto muestra con claridad el impacto benéfico de los docentes seleccionados en opinión de sus alumnos.

Posteriormente, en un análisis más detallado de los comentarios clasificados como favorables, se puso especial atención en aquellas expresiones que se referían a aspectos del aprendizaje profundo tipificado por Bain (2004), es decir, en aspectos que, desde la percepción de los estudiantes, habían marcado positivamente su vida más allá de los contenidos estrictamente académicos. Es importante aclarar aquí que no se trató de identificar a los docentes más populares en términos de ser divertidos, simpáticos o agradables (aunque esto no quedara excluido), sino más bien de identificar aquellos que de una manera sostenida han sido capaces de “tocar el alma” de sus estudiantes y los han dejado con “hambre” de saber más.

La presencia de este fenómeno pudo constarse en todos los docentes elegidos, lo cual fue útil para corroborar que la selección preliminar había sido la adecuada. Cabe señalar que el lenguaje de los estudiantes da pistas interesantes para detectar la probabilidad de un aprendizaje profundo: no es lo mismo que ellos se refieran a “aprender el material”, a “memorizarlo” o a “obtener muchos datos” que a “desarrollar una mejor comprensión”, “apropiarse de un conocimiento”, “encontrar un sentido”. Al igual que Bain, muchas de las expresiones que hemos recabado de los estudiantes se refieren a la manera en que el profesor transformó sus vidas, les dio un sentido, les amplió el horizonte, les sometió a un proceso de reflexión profunda, etc. Estas expresiones son indicio de un aprendizaje profundo. Es cierto que los estudiantes no siempre emplean definiciones sofisticadas sobre lo que significó su experiencia en determinado curso; de ahí que la información que proporcionaron ha sido un elemento para la triangulación, al igual que la revisión de las guías o programas de los cursos, tratando de mantener en todo momento a los profesores como el centro de nuestro estudio.

Otra cuestión relacionada con lo anterior es la idea señalada por los alumnos de que lo aprendido les abrió nuevas perspectivas, influyó en su manera de ver el mundo y, “cambió su vida”, que es una expresión comúnmente utilizada en los testimonios de los estudiantes. Especialmente los calificativos relativos a ser “el mejor” profesor o profesora, no solo del área, o de la carrera, sino incluso de la vida, nos habla de la capacidad que tienen estos docentes para ir “más allá” de ella y tocar “zonas profundas” que tienen que ver con el sentido de la vida.

La siguiente tabla es una selección breve que ejemplifica el tipo de expresiones que parecen reflejar mejor el impacto positivo que los docentes estudiados han logrado en sus alumnos (la selección completa de comentarios de encuentra en el Anexo1 al final del trabajo, en la sección de anexos). En los comentarios escritos por los estudiantes se respetó el texto de los estudiantes, corrigiendo tan sólo algunos errores de tipografía y se omitió cualquier dato que pudiera identificar al docente informante, cuyo nombre ha sido cambiado por un pseudónimo.

Tabla 1. Selección de comentarios significativos de los estudiantes sobre los docentes de excelencia

Período	Docente	Comentarios de alumnos
Primav 2006	Juan Ramón.	- Es el mejor maestro que tuve en este semestre, es difícil faltar a su clase, de verdad excelente maestro transmite la pasión que tiene por la poesía, ¡excelente, excelente! - Me da mucho gusto que empleen a maestros de esa calidad, la mayoría de las clases serían mas educativas si un maestro tan apasionado con lo que sabe impartiera con gusto su clase, es uno de los mejores maestros que he tenido.
Primav 2003	Juan Ramón	-Excelente profesor, el mejor que he tenido, gracias por este tipo de profesores. - Gran maestro. Fue maravilloso haber tenido la oportunidad de compartir lecturas y momentos, gracias por transmitir todo ese amor. -De las mejores clases que he tenido en mi vida, lo felicito y aprovecho para dar mi agradecimiento
Otoño 2006	Aarón	-Es el mejor maestro. Deberían poner a más maestros que se preocupen por la cultura general de los estudiantes como Aarón. Muchas gracias - Buenísimo. Lo mejor que he tenido. - Es un profesor con muchas experiencias de vida, que le encanta dar clases, que domina el tema, y además te contagia de su amor por la poesía, te enseña a ver las cosas desde otra perspectiva. - Prof muchas gracias por fomentarme el gusto a la poesía... nunca hubiera pensado que me gustaría.
Primav 2003	Aarón	- Gracias Aarón por todo lo que nos enseñaste, la alegría por la vida, el ánimo y la comprensión hacia los pequeños detalles, es una alegría estar en una clase tuya. - Nos guió a combatir con la palabra al mundo heredado. De las mejores clases que he tomado en toda la carrera. - Gracias por toda tu luz, por toda esa magia y todo tu amor.
Primav 2006	Gabriel	- El profesor Gabriel es verdaderamente excepcional. Además de que su clase es sumamente amena y entretenida, tiene un gran contenido y el dominio de los temas por parte del profesor es excelente. Realmente, este profesor incrementó mi interés por las humanidades.
Primav 2005	Gabriel	- Esta clase para mí ha sido un placer. Es reconfortante encontrar profesores comprometidos con su labor docente. La promoción del pensamiento crítico y del debate que Gabriel realiza clase a clase son el tipo de elementos que le hacen falta a la vida universitaria.
Primav 2004	Gabriel	- El mejor maestro que he tenido en mi vida, gracias por darnos la oportunidad de tener maestros así.
Otoño 2006	Beatriz	- Bien¡¡ Que puedo decir de Beatriz, Ella es una reflexión por sí misma...me ha hecho encontrar mi fuerza interior y mis ganas de conocerme mejor. En verdad ha motivado mi vida de pareja y bueno...es de aquellas personas que me gustaría seguir viendo cuando acabe el semestre. Beatriz, mil gracias. - La clase de Beatriz para mí ha significado mucho. Es difícil explicar la magnitud del enriquecimiento personal, pero sólo puedo decir que crecí en éstos seis meses mucho más en muchos aspectos que en mi vida no había tenido la oportunidad. - Definitivamente la mejor materia de integración que tuve en la carrera. No sólo aprendí sobre la vida práctica, sino que me hizo una mejor persona.
Primav 2005	Beatriz	- Esta maestra es maravillosa, fue una clase que me retó, me hizo pensar, aprendí... y me divertí MUCHO, es una adulta consciente, sana, que cuestiona a la sociedad y nos ha inculcado conciencia. - Es una maestra muy buena que entiende cómo pensamos y los temas que nos interesan, de las mejores maestras que he conocido.
Otoño 2004	Elena	- Elena: sólo quiero darte las gracias. Ha sido un curso maravilloso que me ha dejado mucho, sobre todo porque ha cambiado mi perspectiva en relación a muchas cosas. Gracias por aclarar muchas de mis dudas.

		- La maestra demostró la importancia de la vida para ayudar nuestras virtudes y capacidades que podemos aportar. Me encantó su clase, entendí perfecto y crecí mucho.
Otoño 2002	Elena	- Una de las mejores maestras de la UIA. - Muy buenas las materias de integración me parecen muy buenas ya que ayudan a realzar los valores en nosotros.
Otoño 2006	María	- Es un curso excelente, dinámico y muy interesante. La profesora domina su tema y fomenta entre sus estudiantes la cultura del arte. Aprendí cosas muy valiosas y por eso le estaré eternamente agradecida. - Es una excelente profesora. Siempre promovió que nos formáramos un juicio sobre las cosas, que nos conociéramos a nosotros mismos a través de la obra de otros, que profundizáramos en cada uno de los temas y sobre todo en nosotros mismos. Fue muy grato tener esta clase con ella y espero junta deje la docencia porque es una persona que tiene mucho que dejar a sus alumnos. Gracias por todo Mary.
Otoño 2005	María	- Excelente maestra tanto por el dominio de su materia como por la pasión, el amor, la entrega, el gusto con la que imparte la asignatura con la intención verdadera de crear conciencia en los alumnos, de promover la autorrealización y la concientización sobre los problemas actuales siendo una ayuda para que los alumnos tengan una formación integral como personas, con valores metes y objetivos. Ampliamente recomendada la asignatura y en especial la maestra.
Primav 2007	Quirón	- Creo que es un excelente maestro! su clase me dio muchas herramientas! gracias! - Este curso me ayudó mucho a darme cuenta, abrir los ojos a muchas cosas... gracias!
Otoño 2006	Quirón	- Los temas son difíciles, sin embargo el profesor sabe cómo hacerle para que no se nos hagan tan pesados. Es muy bueno como psicólogo y entiende nuestra situación como jóvenes y como alumnos. - De los mejores profesores que he tenido en la carrera, me gustó mucho la clase sobre todo por la reflexión que me quedó.
Primav 2006	Quirón	- Fue muy interesante la clase, a mí me sirvió mucho para mi reflexión personal, aprendí cosas de mí, que son importantes que no había notado.
Otoño 2008	Raquel	- Excelente maestra! la clase me ayudo a reflexionar y a pesar que es una clase que se puede hacer aburrida, Raquel la supo llevar muy bien. Aprendí mucho tanto de la profesora como de mis compañeros. FELICIDADES! - Excelente maestra, excelente persona, se nota claramente su gran preparación y las ganas que tiene de dar clase, se siente que disfruta dar clases y uno como alumno agradece mucho esta actitud.
Otoño 2007	Raquel	- Este curso me cambió la vida, me hizo pensar y me hizo crecer. Me siento muy afortunada y agradecida con esta escuela por haberme brindado la oportunidad de compartir un curso bien interesante con una de las mejores maestras y personas que he conocido. - Excelente maestra, con una calidad humana impresionante. Activa y siempre preocupada por sus alumnos, su desarrollo, incluso por su vida personal. Comprensiva y simpática, inteligente. Sus clases jamás fueron aburridas debido a la variedad de técnicas que utilizó para llevar a cabo el curso.
Primav 2006	Raquel	-De las mejores clases que he llevado en mi carrera, aprendí mucho me gusto la clase, temas muy buena e interesantes, muy buena maestra, muy buena persona

El registro de estos comentarios es significativo por tres razones: la primera, porque normalmente los alumnos no se toman el tiempo para escribirlos a no ser que algo les haya impactado lo suficiente para hacerlo. La segunda es que es más fácil que alguien tienda a escribir

comentarios si se siente particularmente insatisfecho con algún aspecto del curso o del profesor, al menos desde la lógica tan en boga del “buzón de quejas y sugerencias”, por lo que redactar comentarios positivos es indicio importante del impacto benéfico que los profesores causaron en sus alumnos. La tercera razón tiene que ver con la consistencia a través del tiempo, pues es relativamente fácil recibir comentarios halagüeños un semestre o dos, si, como dicen los maestros, se ha tenido la suerte de tener “un buen grupo” y de sintonizar con este, pero la dificultad de recibir este tipo de comentarios aumenta en función de la variedad de grupos y semestres transcurridos, de modo de que cuando se estudia un período de cinco años y medio, de primavera 2001 a otoño 2006³⁸, se cuenta con una evidencia suficiente de que estos maestros destacan en su desempeño respecto de los objetivos formativos que ellos se proponen.

Una vez seleccionados los diez maestros, el siguiente paso fue hablar con ellos para comentarles los propósitos de la investigación, las razones por las que habían sido seleccionados e invitarlos a participar como informantes del proyecto. Su participación consistiría en brindar su tiempo para ser entrevistados y su permiso para asistir a su clase a observarla, preferentemente utilizando la videocámara, en al menos tres clases: al inicio del semestre, hacia mitad de mismo y cerca del final.

Al principio los diez maestros elegidos se mostraron muy interesados en participar y aceptaron ser entrevistados, pero posteriormente dos de ellos, a quienes ya se había realizado la entrevista y la observación de prueba, se rehusaron a la observación de su práctica, aludiendo como razón que el tema que abordaban, sobre sexualidad y vida humana, se prestaba para que sus alumnos expresaran problemáticas de índole personal e íntimo y que la presencia de un observador externo haría peligrar el clima de confidencialidad que ellos trataban de construir en el aula. Uno de los informantes no estaba dispuesto de ninguna manera a ser observado, y otro ponía como condición el evitar el uso de la videograbación, cuestión que representaba una dificultad importante en el momento de analizar los datos, por lo que se decidió en común acuerdo que no participaría. De esta manera la investigación se limitó al estudio de ocho docentes y esta es la razón por la que en las tablas presentadas sobre los comentarios de los alumnos sólo aparece este número.

Los maestros elegidos cumplen los requisitos señalados anteriormente: todos son de asignatura, cuatro del sexo femenino y cuatro del masculino, imparten clase en los diferentes temas

³⁸ En el caso de Raquel, la evidencia se tomó de otoño 2005 que fue el período en que empezó a dar clase en el Área de reflexión Universitaria, a otoño 2008, para ajustar cinco años la recolección de datos.

en los que se divide la estructura curricular del ARU, seis son laicos y dos son sacerdotes católicos de diferentes órdenes religiosas. De los laicos, dos son creyentes cristianos, uno es creyente judío y tres se abstuvieron de hablar de su fe religiosa. Todos se conocen entre sí muy poco, y todos gozan de un excelente prestigio como docentes dentro del área.

4.3.2 Las técnicas de recolección de información, su utilización y los métodos de triangulación

Para recabar los datos se utilizaron básicamente dos técnicas: las *entrevistas en profundidad*, teniendo como instrumento una guía cuya estructura puede consultarse en la sección de Anexos al final del trabajo (Anexo No. 2), y las *observaciones en aula* mediante el uso de la videograbación y la toma de memos o apuntes. Dependiendo del tema a indagar, una y otra técnica fungieron como fuente directa o como medio de triangulación: de suerte que, si se trataba de indagar el *pensamiento del profesor/a sobre conceptos*, como pueden ser los de “educación humanista” y “educación en valores”, la fuente directa la constituyeron las entrevistas en profundidad, y el medio de triangulación, las observaciones de aula. Si, en cambio, se trataba de averiguar las *estrategias didácticas que el profesor empleaba* en clase para lograr la motivación o la reflexión, por ejemplo, la fuente directa la constituyó la observación en aula y el medio de triangulación, la entrevista en profundidad. En síntesis, para todos aquellos aspectos que tenían que ver con el mundo interno de los docentes, la fuente de información más importante fueron las entrevistas, mientras que para lo relacionado con la conducción del grupo en el aula, la fuente fueron las observaciones directas. De este modo, ambas técnicas se complementaron mutuamente.

En todos los casos, los comentarios de los alumnos en las encuestas de evaluación y las guías o programas del curso de los profesores tuvieron el papel de medios para triangular la información recabada. Otro insumo para la triangulación, cuyo papel fue más bien colateral, fueron los resultados de tres *focus groups* realizados con alumnos durante 2007 por la presente investigadora, cuyo tema fue la opinión que tenían sobre los maestros del ARU y las características de un buen docente en esta área, y cuyos resultados se encuentran en el Anexo 3 al final del presente trabajo.

Entrevistas en profundidad. Como señala Woods (1998), a pesar de que la observación constituye el “corazón de la etnografía pura” (p.77), gran parte del trabajo e investigación cualitativa en educación se ha basado principalmente en entrevistas, pues con mucha frecuencia es la mejor manera de conocer el pensamiento y mundo interno de los informantes, la manera en que ellos interpretan y dan sentido a un determinado fenómeno de la realidad.

Para lograr una entrevista en profundidad se requieren ciertas condiciones que tienen que ver con la personalidad del entrevistador, tales como su capacidad para inspirar confianza y facilidad para entablar relaciones (que Woods llama “sentido de relación”), su curiosidad, naturalidad y espontaneidad. Estas características ayudan a hacer hablar a las personas, a expresarse sin sentir que son juzgados o sometidos a escrutinio. Idealmente:

Debiera ser una relación entre nosotros tal que trascendiera la investigación, que promoviera un vínculo de amistad, un sentimiento de solidaridad y unión en persecución de una misión común que planeara por encima de cada cual. Percibiría este sentido a través de lo que el entrevistador dijera y de cómo lo dijera, de cuánto pusiera en una discusión, de lo que extrajera yo de ella, de qué intereses tuviéramos en común, de cómo me mirara, contestara mis preguntas, me escuchara. Decididamente, no querría tener la sensación de ser “investigado” por un agente superior, que en última instancia reuniera todos estos elementos en una gran máquina para uso de los demás. (Woods, 1998: 78).

Se trae a colación esta cita de Woods porque refleja en mucho el clima que se dio en la relación con los entrevistados. Son docentes que conozco desde hace muchos años, y que si bien no existe una amistad más allá del ámbito institucional, sí mantengo con ellos una relación cordial y solidaria de colegas que comparten un mismo ámbito de acción y preocupaciones docentes similares, factores que facilitaron mucho la expresión de sus ideas y la confianza de que su identidad sería resguardada. Las entrevistas no fueron “casuales”, sino formalmente programadas mediante citas, especificando el tiempo aproximado que tomaría llevarlas a cabo.

Como se comentó, se realizaron 16 entrevistas en total, y de ellas se seleccionaron 10, de las cuales ocho se llevaron a cabo en mi propio cubículo en la universidad, una en el consultorio de un informante y la otra en casa de otro de los informantes. Para la entrevista se siguió una guía que se encuentra como anexo al final de este capítulo, de carácter semiestructurado, cuyos puntos eran sacados a colación según el rumbo que iba tomando la conversación y que en síntesis, estaban relacionados con indagar el significado que le dan los profesores a su docencia y a su práctica docente desde la perspectiva de la formación humanista, la educación en valores a nivel universitario, el asunto del compromiso social, así como su percepción sobre los alumnos, el uso de la tecnología y la educación, la valoración del impacto de su docencia, sus experiencias más significativas y las dificultades y problemáticas que han enfrentado a lo largo de su ejercicio docente, entre los aspectos más relevantes.

Las entrevistas duraron en promedio una hora, aunque una se extendió por espacio de hora y media y otra por espacio de casi dos horas, dado que el informante en cuestión tomó mucho tiempo para relatar su carrera como artista y novelista, los autores que le marcaron, las corrientes de

pensamiento a las que se adscribía, etc., todo este material fue muy interesante pero tuvo que ser desechado porque no se relacionaba con los temas del presente estudio. En una ocasión, y por problemas técnicos de la grabación, una entrevista tuvo que repetirse, lo cual tomó más de un semestre porque el maestro salió por un tiempo del país.

Una vez grabadas, las entrevistas fueron transcritas al programa de Word, obteniendo un promedio de 14 páginas a espacio sencillo para cada entrevista. Este material constituyeron los “documentos primarios” con los que se alimentó el programa *Atlas ti* para teoría fundamentada, el cual fue utilizado como auxiliar para el análisis e interpretación de la información, siguiendo los pasos propuestos por Charmaz (2005) que ya fueron descritos en el apartado 3.4 de este capítulo.

Observaciones en aula: Esta técnica se llevó a cabo de manera preliminar a los 16 docentes inicialmente seleccionados, sin utilizar videograbación sino sólo anotaciones en forma de diarios de campo, cuyo propósito fue doble: por un lado, conseguir entrenamiento en el uso de esta técnica y por el otro estructurar una guía de observación enfocada a los aspectos que se deseaba estudiar y que se encuentra en el Anexo 3 al final del trabajo.

Posteriormente, con los ocho docentes que finalmente quedaron como sujetos del estudio, la observación se llevó a cabo con el apoyo de un asistente que asistió en la filmación la clase, de modo que posibilitara a la investigadora hacer las anotaciones sobre lo que observaba. La guía para la observación tiene que ver con la forma en que se distribuyen los estudiantes en el espacio del aula (geografía de la clase), las dinámicas que el docente organiza en la clase, las estrategias y recursos didácticos que pone en juego, la manera en que utiliza las lecturas y fomenta la reflexión, el tipo de preguntas que hace, el modo en que se dirige a los alumnos y fomenta el diálogo y la participación, entre los factores más importantes. Estos “objetos de observación” se estructuraron después en las categorías: estilos docentes, estrategias para la motivación, estrategias para el establecimiento de vínculos personales y estrategias para promover la reflexión.

Cada docente fue videograbado en tres ocasiones: al iniciar el semestre (en la primera o segunda sesión según el caso), a mitad de semestre y hacia la penúltima semana del semestre. Para cada videograbación se acordó una fecha precisa con él o la docente involucrados. Salvo en una ocasión en que evitaban conscientemente el ser enfocados por la cámara, en realidad no se percibieron molestias o inhibiciones importantes de parte de los alumnos al ser videograbados. Un dato curioso es que el joven de más de 25 años que asistía en la videograbación, cuyo nivel de estudios no pasaba de la preparatoria, en repetidas ocasiones se involucró tanto en las diferentes

clases que contestaba las preguntas que hacía el o la profesora, externaba sus opiniones como si fuese un alumno más del curso y se olvidaba de que su papel era el de ser un observador silencioso.

Las observaciones de aula no fueron transcritas a texto, sino que, una vez videograbadas, se revisaron varias veces en pantalla y de ahí se pasó directamente al análisis e interpretación de los datos, en lo relacionado con las categorías ya mencionadas de *estilos docentes*, *estrategias de motivación* con todas sus variantes, *estrategias para establecer vínculos personales con los alumnos* y *estrategias para promover la reflexión*, con todas sus variantes también. Estos temas constituyeron el foco de atención durante las observaciones y de ellos se extrajo el material para el análisis e interpretación de los hallazgos en términos de categorías y subcategorías. De manera concomitante, las observaciones fungieron como elementos de triangulación para el análisis de aquellos temas relacionados con el pensamiento del profesor/a, cuya fuente principal fueron, como ya se mencionó, las entrevistas a profundidad. Una limitante del estudio fue el reducido número de observaciones que se pudieron realizar (24 en total, 3 por cada participante), de modo que el análisis de varios de los asuntos observados (vgr. Estrategias para promover la reflexión) tuvieron que ser complementados con las entrevistas en profundidad a los docentes.

Las entrevistas se realizaron durante 2006 y 2007 y las observaciones de aula en los períodos de otoño 2006, primavera y otoño 2007 y primavera 2008.

4.3.3 El proceso de análisis e interpretación de los datos

Una vez que las diez entrevistas se colocaron como documentos primarios en el banco de datos del programa *Atlas ti* como “unidad de análisis”, se procedió a la codificación “línea por línea”, que en este caso significó la revisión del discurso de cada uno de los informantes segmentándolo conforme a la idea clave que daba sentido a cada uno de sus enunciados. De esta forma los discursos fueron fragmentados en una serie de códigos cuya denominación se extrajo la mayor parte de las veces de las propias palabras de los informantes (codificación en vivo). Así se obtuvieron 494 códigos primarios, cuya tabla de frecuencia se encuentra en el Anexo 5, al final de este trabajo.

Dada la cantidad de información manejada, con frecuencia estos códigos correspondían a expresiones muy parecidas de los informantes, lo que permitió posteriormente y mediante un proceso de comparación constante, agruparlos en subconjuntos primero y después por categorías y

subcategorías, mismas que surgían en el proceso de ir construyendo la teoría, es decir, de ir analizando e interpretando la información. De esta manera, la categorización y clasificación de los conceptos que se propone se extrajo inductivamente y se ordenó según las ideas comunes que permitían agruparlos, para luego, cuando se consideró lógico, proponer una categoría más amplia que los contuviera. En todo momento se trató de respetar lo más posible las mismas expresiones de los informantes.

El resultado preliminar de este proceso fue la interpretación de cada entrevista según las categorías halladas, cuya construcción se ratificó o rectificó en el mismo proceso de análisis de cada entrevista como una unidad. El producto de este esfuerzo es el insumo que se presenta en el Anexo 6, en el que cada entrevista ya está trabajada y ordenada según una interpretación específica.

Una de las bondades de este laborioso proceso es la posibilidad de establecer relaciones entre los códigos, de tal modo que se construyen redes de relaciones semánticas que el programa *Atlas ti* permite presentar de manera gráfica. Estos esquemas se incluyeron en algunos de los apartados de los resultados cuando se consideró de utilidad. Un código resulta más importante para el análisis por la cantidad de veces que se registra en los discursos de los informantes, así como por el número de informantes que lo mencionan, como sucede, por ejemplo, con los códigos “educación en valores”, que recibió 45 menciones y el de “reflexión crítica” con 24 menciones, siendo ambos citados por todos los informantes³⁹. Además, un código también es más importante para el análisis en la medida en que se relaciona con un mayor número de códigos distintos: se dice entonces que tiene mayor “densidad semántica”. Estas relaciones las va estableciendo el mismo investigador, a la par que va escribiendo en los “memos” o apuntes las razones que tiene para asociarlos, por ejemplo. Estos memos resultan de mucha ayuda para redactar los resultados finales,

El programa *Atlas ti* fue muy útil para el primer acercamiento analítico a los datos, pero una vez logrado esto, el siguiente paso fue más artesanal, por llamarlo de algún modo, y consistió en la elaboración de categorías más amplias o familias de categorías las que a su vez, en una posterior revisión, permitieron establecer grandes categorías y nuevas relaciones entre ellas. Este proceso de


³⁹ Estas cantidades corresponden a los ocho informantes finalmente estudiados. En la tabla de frecuencia de códigos que se presenta en el anexo 5, aparecen 11 documentos primarios, en lugar de 8, por las siguientes razones: en el caso del informante Juan Ramón, como la entrevista fue muy larga y se realizó en dos partes, se incluyó en dos documentos primarios: el número 1 y el número 11. Por otro lado, los documentos primarios números 2 y 3 corresponden a los dos docentes que no quisieron seguir participando en el estudio, por lo que hay que restar del total registrado en la tabla, la cantidad de códigos que ellos tienen registrados. Así, por ejemplo, el total de menciones del código “educación en valores” aparece como 53, pero a éste hay que restarle 8 menciones: seis correspondientes al informante 2 y dos menciones del informante 3, lo que hace un total de 45.

construcción no fue sencillo; para lograrlo se tomó como base la interpretación preliminar de cada entrevista, pero se añadieron los aspectos observados en las videgrabaciones, es decir, se volvió sobre los datos y se intentó elaborar esquemas de relaciones más amplios que, después de varios intentos, su versión final es la que se presenta en el capítulo V en cada uno de sus apartados. Estos esquemas ya son híbridos, pues varios de ellos se elaboraron con el insumo de las observaciones de aula, de las cuales hubiera sido deseable también transcribirlas y colocarlas en el banco de datos del programa, pero que por falta de tiempo no pudo llevarse a cabo, pues aunque sólo se trata de 24 observaciones, arrojaron una cantidad de información que no fue posible trabajar en totalidad.

Los apartados del reporte de resultados de la investigación, que constituyen el cuerpo de la misma en el capítulo V, surgieron del mismo análisis e interpretación de los datos, tal como establece la Teoría Fundamentada, y su estructura sufrió muchas variaciones en el camino de ida y vuelta de los datos a las categorías y subcategorías y de éstas a los datos. Se ensayaron varias formas de presentar la información, para lo cual fue muy útil la elaboración de borradores de matrices de análisis, o cuadros de doble entrada, en los que colocaba el ítem estudiado y los informantes que lo representaban, por ejemplo, hasta que se encontraba la manera en que se podía interpretar ese ítem de la manera más comprehensiva y comprensiva posible; en otras palabras, se siguió el criterio de escoger aquellas categorías que abarcaran el mayor número de notas significativas y que mostraran la interconexión entre ellas de manera lógica y ajustada a los datos, siendo éste el criterio definitivo: si una categoría resultaba lógica pero no estaba respaldada por los datos, era desechada. Este proceso de clasificación y comparación constante obliga al investigador a atender a los detalles, a veces aparentemente insignificantes, y esto, a su vez, posibilitó la emergencia de nuevas ideas, como, por ejemplo, la distinción que se plantea entre estilo docente y práctica docente, y las diferentes subcategorías que caracterizan a cada una de estas nociones.

Así, por ejemplo, uno de los informantes definió su estilo docente como “artístico” y lo describió de varias maneras. Este calificativo dio pie para que la revisión de las videgrabaciones se enfocara en detectar los factores que hacían de su clase una experiencia artística, encontrándose elementos como la sorpresa, el histrionismo, cierta dosis de extravagancia, la declamación de poemas, el énfasis en la creatividad y el uso de la imaginación, además de mucho sentido del humor. Luego se trató de detectar elementos similares en otros informantes y así se fueron construyendo simultáneamente dos grandes categorías: la clase como experiencia artística y el estilo

artístico/intuitivo, como tipologías de la docencia efectiva, con diferencias quizá sutiles pero significativas, cualitativamente hablando.

En el cuerpo del reporte y discusión de resultados que se presentan en el capítulo V la *triangulación* de los datos se relata dentro del texto mismo, a excepción de las *voces de los alumnos*, que se marcan con el símbolo de un triángulo  y a continuación se transcriben en recuadro uno o dos comentarios de los muchos recabados, que vengan al caso para proporcionan la perspectiva de la mirada del otro sobre el tema.

En síntesis, el proceso de análisis e interpretación de los datos de la presente investigación puede comprenderse desde la metáfora que usa Lonergan de “las tijeras”, según la cual la navaja inferior simboliza el proceso que va de los datos hacia la teoría, es decir, a la interpretación, elaboración de juicios y valoraciones, mientras que la navaja superior simboliza el proceso deductivo, que parte de la teoría para interpretar los datos de la realidad. En este trabajo investigación están presentes ambas hojas de la tijera, pero el énfasis está puesto en la navaja inferior, en el movimiento inductivo que privilegia la atención a la información recolectada para construir la teoría a partir de la identificación e interpretación de los datos más relevantes (categorías), su relación con otros implicados en ellos (subcategorías) y con otros que los implican (supracategorías), de tal forma que se pudiera ir construyendo una lectura coherente y a la vez atingente a la realidad estudiada. Este ejercicio de comparación y contraste permitió encontrar ciertos patrones de recurrencia, como rasgos de un modelo polifacético de la docencia efectiva para la formación humanista, de carácter heurístico, es decir, abierto, bajo la convicción de que tanto la realidad como su interpretación son siempre un proceso inacabado.

4.4 Consideraciones éticas para el desarrollo de la investigación

Antes de concluir este capítulo, es preciso señalar los criterios éticos que estuvieron presentes a lo largo de la investigación. El primero es el relacionado con el resguardo de la identidad de los informantes, cuestión especialmente delicada en una comunidad tan pequeña como lo es el colectivo docente que conforma el Área de Reflexión Universitaria, donde dado su prestigio y antigüedad, estos profesores serían fácilmente identificables. Como primera medida, los docentes no fueron informados sobre la identidad de los otros colegas seleccionados. Para asegurar su anonimato, una segunda medida fue la relativa a utilizar pseudónimos, pero como esto no resultaba

suficiente, en la presentación final de la investigación también se modificaron otros datos, como los nombres de las materias que imparten, los años de antigüedad en el área, y se omitió deliberadamente cualquier otro dato singular que pudiera identificar a cualquiera de los docentes estudiados. Asimismo, la aceptación de ser videograbados se hizo bajo la promesa de que las grabaciones no serían exhibidas y que permanecerían para el uso exclusivo y confidencial de la investigadora.

En segundo lugar, se reitera que la participación de los informantes fue absolutamente libre y voluntaria, que antes de iniciar el proceso de investigación se les expuso abiertamente el objetivo de la investigación y las técnicas que serían utilizadas, en la conciencia de que, si se sentían incomodados por las observaciones en aula, o por cualquier otro aspecto, podrían abandonar su participación, tal como sucedió en dos de los casos.

En tercer lugar, existe el compromiso, de parte de la investigadora, de presentarles formal e individualmente los hallazgos del estudio, cuestión que hasta ahora no se ha cumplido, pues el proceso aún está inacabado. Sin embargo, de manera informal sí se les han expuesto algunos de los avances, como por ejemplo, la caracterización de su estilo docente, que, para satisfacción personal, les resultó muy acertada, según su propio juicio.

En relación con el proceso de recopilación de la información, durante las entrevistas y las observaciones de aula, el telón de fondo estuvo constituido por la ética del discurso desarrollada por Habermas (2001), particularmente en el tema de la *acción comunicativa*, que es toda aquella situación en la que los actores involucrados aceptan coordinarse para alcanzar ciertos propósitos de manera voluntaria mediante el diálogo. Si el acuerdo existe, entonces los interlocutores se esfuerzan para lograr el entendimiento bajo tres condiciones esenciales: *verdad*, *rectitud* y *veracidad*. Esto significa que los participantes de una experiencia comunicativa suponen mutuamente que tanto el emisor como el receptor se refieren a hechos que realmente han ocurrido u ocurren (condición de verdad), que sus pretensiones son legítimas en relación con un contexto normativo existente (condición de rectitud) y que tienen la voluntad expresa de no mentir (condición de veracidad). Sin estos presupuestos básicos, llamados “condiciones pragmático-transcendentales del habla” no es posible una verdadera comunicación humana.

V. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Este es el capítulo de mayor extensión y constituye el reporte y discusión de los hallazgos de la investigación, ordenados de acuerdo al proceso inductivo de categorización cuya formulación final logró presentarse en siete grandes apartados:

El primer apartado, relativo a la vocación docente, presenta las diversas caracterizaciones que los informantes hacen de su profesión desde una perspectiva situada entre la vocación y la profesión y la valoración que atribuyen a su actividad.

El segundo apartado presenta las concepciones que los docentes sostienen sobre la educación humanista y la educación en valores, explorando lo que piensan sobre la persona, el valor, y la importancia y condiciones de posibilidad reales de una educación humanista a nivel universitario, especialmente en el tema de lograr promover el compromiso social entre sus alumnos.


El tercer apartado es una construcción sobre la docencia y la práctica docente efectiva, que en función de sus características, ofrece una tipología de la “experiencia áulica” como es vivida y concebida por los docentes de excelencia.

El cuarto apartado construye también una tipología sobre el “estilo” de estos docentes efectivos, divide a su vez en ocho caracterizaciones: el estilo artístico intuitivo, el estilo involucrado, el terapéutico, el socrático/mayéutico, el académico, reflexivo/investigador, el institucional/disciplinado, para terminar ofreciendo una tipología ideal sobre el “estilo humanista” de la docencia.

El quinto apartado es el más extenso y ofrece a la discusión las estrategias didácticas que los docentes estudiados utilizan fundamentalmente para tres propósitos: motivar a sus alumnos, establecer con ellos vínculos personales y, especialmente, promover procesos de reflexión crítica. El apartado termina con un cuarto aspecto, relacionado con la concepción que tienen sobre la evaluación como una estrategia educativa y los criterios e instrumentos que utilizan, así como las dificultades que se les presentan.

El sexto apartado explora aquellos “signos y frutos” del trabajo docente efectivo que los maestros estudiados logran, tales como la satisfacción que experimentan por los resultados de su trabajo, el reconocimiento y confianza que despiertan en sus alumnos, la ayuda “invisible” que les brindan ante problemas personales que enfrentan y las muestras de gratitud y afecto que reciben de ellos.

El capítulo concluye con el séptimo apartado, que analiza las dificultades que los docentes estudiados enfrentan en su labor, desde las dimensiones institucional, pedagógica, relacional y personal. Cada uno de estos apartados se subdivide a su vez en temas y subtemas que tratan de agotar todas las aristas de la información recabada desde los dos ángulos planteados en el objeto de estudio: el mundo interior del docente (sus teorías implícitas y su dimensión afectiva) y su práctica en el aula.

Como se explicó en el capítulo IV, las “voces” de los alumnos se incluyen dentro del texto con el símbolo del triángulo siguiente:  seguido de un recuadro con los comentarios de algunos alumnos que vengan al caso para proporcionar la perspectiva de “la mirada del otro” sobre el tema.

5.1 LA VOCACIÓN DOCENTE

Esta gran categoría se construyó principalmente a partir de las voces de los informantes durante la entrevista, como correspondiente al apartado sobre el mundo interno de los informantes. La conceptualización de “vocación docente” se compone de las siguientes subcategorías:

- La docencia como vocación de vida
- La crisis vocacional
- La vocación docente como necesidad de transmitir y compartir
- La capacidad del docente de aprender de los alumnos
- Creer en los alumnos
- La vocación docente como sentido de renovación continua
- La vocación docente como pasión
- La vocación docente como misión
- Valoración de la docencia

A continuación se presentarán los hallazgos más importantes y al final de cada apartado se presentan los esquemas (organizadores gráficos) que corresponden al análisis de la subcategoría correspondiente, con la intención de ofrecer una visión sintética y global de la información trabajada.

5.1.1 La docencia como vocación de vida (esquema 5.1.1). Los ocho informantes manifiestan que su dedicación a la docencia proviene de una vocación que caracterizan como “un llamado” (Aarón), un “don” (Beatriz, Elena), una actividad para la que tienen facilidad y que les reporta satisfacción. Raquel interpreta esta vocación como aquello que ella eligió ser, y no algo a lo que tuvo que dedicarse. En este mismo sentido es como María concibe la docencia como una opción de vida.

Igualmente, todos los informantes empezaron su carrera docente siendo muy jóvenes, aún antes de terminar sus estudios de licenciatura. María dice haber empezado a dar clases a los 16 años, y Aarón a los 17 cuando tuvo que impartir una clase de matemáticas, tema en el que por cierto no estaba muy preparado. Excepto en el caso de Quirón, los informantes reportan que todas estas experiencias iniciales les confirmaron su vocación.

En el esquema 5.1.1 se destacan las expresiones que permiten afirmar que los entrevistados perciben a la docencia como una vocación que aporta sentido a sus vidas. Beatriz, por ejemplo,

señala: “Yo no sé qué hubiera sido de mí si no hubiera sido docente”; Raquel afirma que es “su verdadera vocación”, y “la mejor de las profesiones”. Juan Ramón la califica como el trabajo más hermoso del mundo y Elena dice que es “algo maravilloso”. Gabriel relaciona su vocación como docente con su vida religiosa. Se ha ocupado de acompañar a jóvenes en su proceso de fe y también de formación personal. Lo que llevó a Gabriel al campo de la educación es la búsqueda por el sentido de la vida y la importancia de ser consciente de sí mismo y de encontrarse con la dimensión trascendente.

(...) dado que para mi la búsqueda siempre ha venido con el sentido de la vida, el por qué tengo expectativas, el por qué del deseo de vivir, de estar consciente de uno mismo, fue lo que me ha llevado al ámbito de la educación.



- Es un muy buen profesor, aprendí muchísimo y me hizo hacerme muchas preguntas para reflexionar y cambiar-

Comentario de un alumno a Gabriel, Otoño de 2006

- Es un excelente profesor, hace cuestionamientos que ayudan mucho a entender mejor la materia y a preguntarnos cosas sobre nosotros mismos que normalmente no nos preguntamos.

Comentario de un alumno a Gabriel, Otoño de 2006

En general, todos los informantes se muestran muy satisfechos con el trabajo que realizan desde una perspectiva que tiene que ver con la actividad en sí misma y no con factores periféricos o accidentales a la misma, tales como el salario o el estatus que pudiera proporcionar.

El organizador gráfico (5.1.1) de la sección de anexos (Anexo 6) se muestra las citas más representativas que dieron pie para interpretar a la docencia como “vocación de vida”.

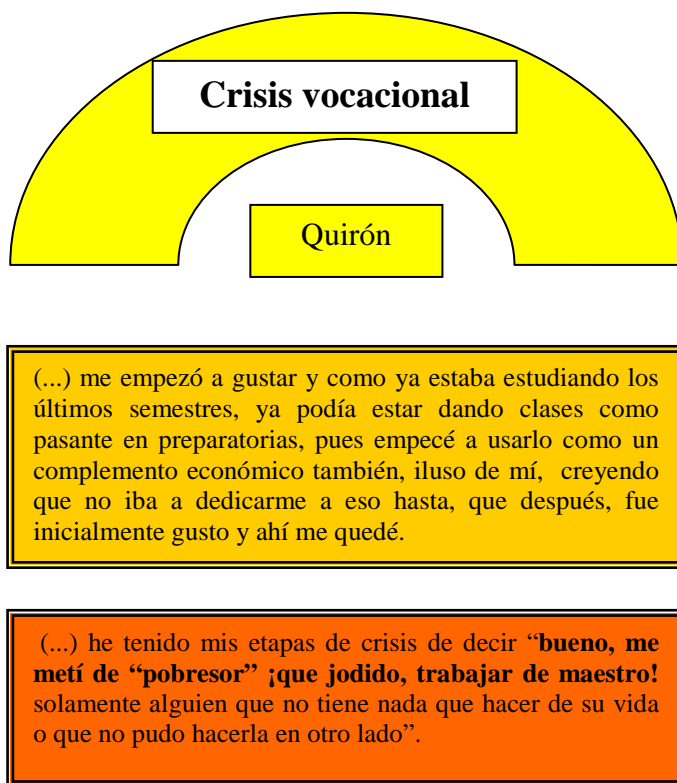
5.1.2 Crisis vocacional (esquema 5.1.2). A diferencia de los demás entrevistados, Quirón parece que llegó a la docencia de una manera fortuita, viéndola primero como una opción para cumplir con el servicio social de su licenciatura y después como un complemento económico a sus ingresos. Esto probablemente tiene una relación con la aparición de dudas sobre el valor de esta actividad (ver esquema 2.2), pues mientras que la vocación docente parece incuestionable en todos los otros casos, Quirón alude dos veces a los momentos de crisis por lo que ha atravesado, durante los cuales pierde significación la actividad docente:

(...) he tenido mis etapas de crisis de decir “bueno, me metí de “pobresor” ¡que jodido, trabajar de maestro! solamente alguien que no tiene nada que hacer de su vida o que no pudo hacerla en otro lado”.

Sin embargo, esta percepción esporádica de fracaso también puede deberse a que Quirón es el docente que parece más consciente de su papel de “investigador de su propia práctica”, mediante

lo que el llamó un “observador interno” que monitorea constantemente su propia actuación. Quirón es el único que tiene un método mucho más sistematizado para evaluar su desempeño hacia el final del curso, a partir del cual diseña el curso siguiente. Esto habla de un nivel de exigencia que no se encuentra en los demás informantes, al menos de manera explícita.

Esquema 5.1.2 Crisis vocacional docente



5.1.3 La vocación docente como expresión de amor (esquema 5.1.3). A pesar de estas crisis vocacionales, no podría afirmarse que para Quirón la docencia sea ajena a su sentido de vida, pues aunque su comienzo fue casual, esta actividad “le empezó a gustar”, tanto, que ya no ha dejado de dar clases desde entonces. Pero sobre todo porque para él, como para los demás entrevistados, la vocación docente aparece estrechamente vinculada con la experiencia amorosa.

Quirón define a la docencia como un acto de amor, que, en cuanto tal, implica ejercitar la empatía, la comprensión, la aceptación de otro, y más allá de eso, también implica compartir la vida, los pensamientos y sentimientos. La docencia supone la capacidad de “mirar el corazón” del alumno para entender lo que vive y lo que busca.

Una tercera, a ver si no me escucho “cursi”: el amor, pero un amor muy concreto el amor entendido como empatía por el otro ser humano que esté ahí enfrente, aceptación incluso de aquellos que me caen mal (...)

Para Juan Ramón, por su parte, el amor es un aspecto esencial de la tarea docente; en este sentido “enseñar es dar amor y dar amor es enseñar”. El docente sólo puede transmitir ese amor si verdaderamente lo siente:

Nadie da lo que no tiene....si tú tienes amor por lo que haces, ese amor lo capta el alumno y sabe que está siendo enseñado por alguien que ama lo que está haciendo y no hay ejemplo mejor para un alumno. *Y solamente puede hacerse, ojo, si amas lo que haces.* Si amas lo que haces, eres nuevo para ese alumno. (...) En ese sentido lo digo, es amor, *enseñar es dar amor y dar amor es enseñar* (...)



- Me parece un excelente profesor, ya que te demuestra el amor por la poesía y hace de una manera que podría calificar como contagiosa-
Comentario de un alumno a Juan Ramón, Otoño de 2005

- Don Juan Ramón es un gran ser humano y es un perfecto ejemplo de lo que la Compañía de Jesús debe hacer en la Ibero; un enamorado de la vida misma sensación que contagia a través de su amor a Dios-
Comentario de un alumno a Juan Ramón, Otoño de 2004

- Gran maestro. Fue maravilloso haber tenido la oportunidad de compartir lecturas y momentos, gracias por transmitir todo ese amor.
Comentario de un alumno a Juan Ramón, Primavera de 2003

En cuanto a Aarón, una de las características que confirman su vocación como sentido de vida es la alusión constante que hace al amor que siente por lo que hace, y a la importancia que le da al “papel del corazón” en la docencia:

...porque ese es otra ¿no?: no solamente se puede trabajar en niveles académicos, universitarios, en las aulas de clases, con el intelecto. Hay que ponerle corazón ¡De veras!

Aarón concibe su vocación docente como un estilo de vida que va más allá del salón de clase y se convierte en una forma permanente de ser. Para él el ser poeta y el ser maestro son la misma cosa, porque la poesía es un acto educativo y la educación en un acto poético. La vocación se interpreta desde una dimensión más profunda, que tiene que ver con el sentido de la vida y no solamente con un papel más a ser desempeñado.

Para Beatriz, la docencia también es una expresión de amor que se realiza no por un sueldo, sino por una satisfacción de dar, de sentirse útil.

(...) no importa lo que ganes, digo, en realidad si a mí me interesara lo que ganara no estaría dando clases ¿no? (risa) pero de alguna manera, lo importante es que ames lo que quieras hacer, y que tus valores sean, que tu desarrollo sea igual al desarrollo de los otros: que tú des, que tú aportes en el aquí y en el ahora, una forma a este mundo de ser mejor, y que *siempre* tengas en cuenta al otro.

La vocación docente, como producto del amor, consiste en mantener una actitud relacional con el otro para enriquecerlo y promover su desarrollo a través de la transmisión de conocimientos, valores y actitudes.

El organizador gráfico 5.1.3 sintetiza la información trabajada en este apartado.

Esquema 5.1.3 La vocación docente como amor



5.1.4 La vocación docente como necesidad de transmitir y compartir (esquema 5.1.4). La capacidad de transmitir es la característica fundamental del docente según Juan Ramón, y va más allá de “aprender técnicas”, porque brota espontáneamente del sujeto cuando éste tiene “algo que decir”, cuando domina de tal forma un asunto que tiene un mensaje para los demás.

Para mí es una de las claves del magisterio, que el maestro transmita lo que tenga. El maestro puede aprender técnicas, pero la técnica sola no va a ninguna parte. Ya se puede desgañitar el maestro queriendo dar un mensaje, lo dará aunque no quiera si es un espejo claro. Nadie puede dar lo que no tiene, y al revés, se da lo que se tiene.

Aarón relaciona directamente la experiencia de necesitar transmitir con el surgimiento de su vocación docente:

...y sentí la sensación de que todas esas personas que estaban frente a mí necesitaban, si no necesitaban de mí, por lo menos necesitaban de los de los libros que tenía yo en la mano, comprendes, de los autores que tenía yo, de los que había leído, de los que no había leído y de los que aún estaban por leer.



- Considero que es un excelente maestro, me gustaría le den mis felicitaciones por la pasión y vocación por la enseñanza, que proyecta.-
Comentario de un alumno a Aarón, Primavera de 2006

- Aarón comparte todo su conocimiento y lo expresa a manera clara con la intención de provocar en sus alumnos una verdadera revolución-
Comentario de un alumno a Aarón, Otoño de 2004

Deberían de haber más profesores como Aarón siempre queriendo compartir con ansia y cariño.
Comentario de un alumno a Aarón, Primavera 2001

En el caso de Quirón, “transmitir” tiene un significado más amplio, porque va más allá de los conocimientos y tiene que ver con la donación de la persona entera: sus emociones, sentimientos, actitudes, valores y creencias. Por eso afirma que en la docencia “a fin de cuentas, estás transmitiendo vida”.

En María el sentido transmitir se relaciona con la posibilidad de ser útil para los demás. En su discurso aparece constantemente la alusión a la necesidad de ayudar, de contribuir con los demás, de modo que podría interpretarse que construye el concepto de docencia desde la perspectiva del sentido del servicio, y desde ahí cobra también importancia para el sentido de su vida a nivel personal: “(...) a mí me gusta mucho sentir que soy útil, para mí eso es fundamental, saber dónde soy (útil). Soy útil cuando les puedo compartir lo que sé y lo que he vivido”. De manera muy similar, los otros informantes manifiestan una necesidad de transmitir, de compartir lo que saben, como una característica muy importante que define la vocación docente. Por ejemplo, Elena atribuye su

dedicación a la docencia como una vocación propia de aquellos que se dedican a las humanidades, y que se manifiesta en la necesidad que la persona experimenta por compartir con otros lo que sabe.



- Maestra tengo que agradecer las clases y aquella experiencia que solo puede surgir de la pasión sobre cualquier actividad humana, todo lo encaminamos hacia un arte, el cual es propio e íntimo, pero que no niega la admiración de otros, gracias y continúe con su buena labor-

Comentario de un alumno a Elena, Primavera de 2006

- Es un curso excelente, dinámico y muy interesante. La profesora domina su tema y fomenta entre sus estudiantes la cultura del arte. Aprendí cosas muy valiosas y por eso le estaré eternamente agradecida-

Comentario de un alumno a Elena, Otoño de 2006

- Excelente clase, estoy sumamente satisfecha con lo que he aprendido en clase además el (...) sabe muchísimo y lo sabe transmitir de la mejor forma, logrando que nos interese y asistamos con gusto a clase -

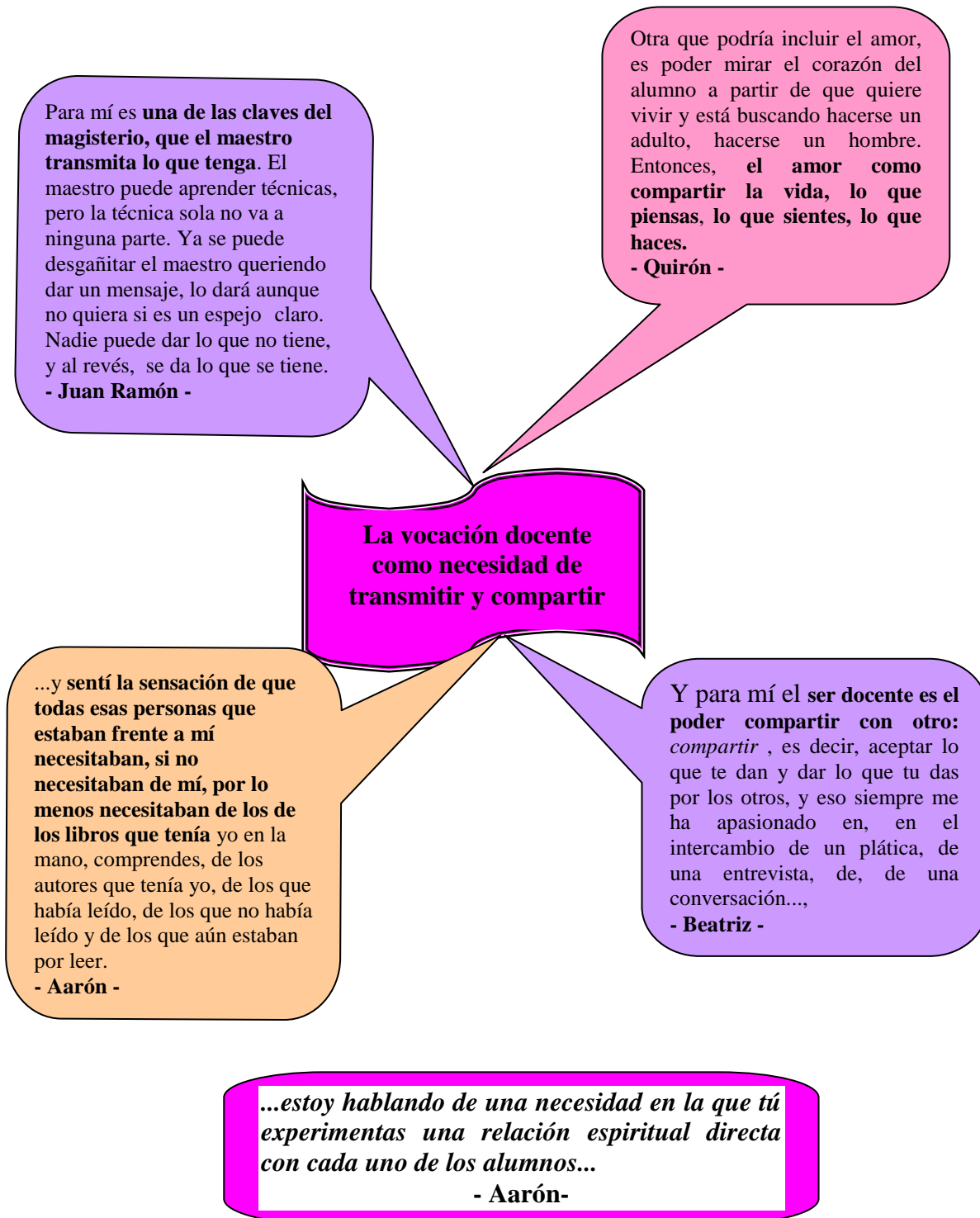
Comentario de un alumno a Juan Ramón, Primavera de 2004

Para Beatriz el ser docente es tener el don de querer y poder compartir, que no se limita a las condiciones formales de un aula o de un curso, sino que se extiende a todos los ámbitos de la vida:

Y para mí el ser docente es el poder compartir con otro: *compartir*, es decir, aceptar lo que te dan y dar lo que tú das por los otros, y eso siempre me ha apasionado en, en el intercambio de una plática, de una entrevista, de, de una conversación...,

El esquema 5.1.4 ofrece una visión sintética de la información analizada en esta sección.

Esquema 5.1.4 La vocación docente como necesidad de transmitir y compartir



5.1.5 Aprender de los alumnos (esquema 5.1.5). Compartir es un concepto más amplio y rico que el concepto “transmitir”, pues implica que el docente también recibe, y que la interacción con el alumno le enriquece a él o a ella también. Todos los informantes, sin excepción, manifestaron este aspecto de la docencia, aunque los más enfáticos fueron Raquel Aarón, Beatriz, y Elena, en ese orden. Para Elena se trata de un “ir y venir” del aprendizaje que enriquece a ambas partes:

Y sí creo, y siempre lo he creído, que enseñar a otros es maravilloso, pero además en el fondo aprende uno mucho, es un ir y venir ¿no?...

El deseo de renovarse continuamente es de por sí una actitud de apertura para entender la realidad desde otras perspectivas, y esto incluye para Elena la necesidad de estar atenta a las voces de sus alumnos, pues está convencida de que ellos son una valiosa fuente de aprendizaje y, principalmente, son los destinatarios del proceso educativo:

(...) tener mucha capacidad de diálogo y apertura porque son diferentes disciplinas y tienes que aprender a mirar de otra manera que no es la tuya... y... mucha capacidad de escuchar a los muchachos.



- El desempeño de la Lic. Elena es digno de destacarse, ya que siempre trata de provocar debate a cerca de un tema en la clase y discutirlo con los alumnos de las distintas carreras, de la misma forma, se apoya en los alumnos que mejor pueden tratar el tema dado lo que están estudiando. De esta manera no solo se genera aprendizaje a la letra de los autores, sino que además de esto, nos da la pauta para saber cuáles son los puntos de vista de distintas personas los cuales son distintas formas de percepción de los temas y de la vida-

Comentario de un alumno a Elena, Otoño de 2005

La expresión literal “aprender de los alumnos” recibió un total de 26 menciones en los ocho entrevistados, de las cuales 10 pertenecen al discurso de Raquel. Con mucho, fue la más enfática al señalar esta característica de la docencia; para ella este es un aspecto clave de la actividad docente que posibilita la renovación constante que esta profesión es capaz de provocar.

Yo creo que cada uno de nuestros alumnos nos puede enseñar intensamente: en el momento que nosotros oímos su punto de vista y vemos su reflexión, puede ser tremendamente rica.

Entonces, cuando te dejas pernear por sus experiencias cuando te interesan también vidas, sus experiencias es un aprendizaje mutuo impresionante, puedo enseñarles ciertos conceptos, pero también lo que ellos han vivido, ellos también me han hecho aterrizar mis conocimientos muchísimo.

Beatriz, por su parte, opina que el contacto tan cercano con los jóvenes es lo que le permite seguir viviendo, cuestionándose y seguir creciendo. Aprender de los alumnos implica así, estar al tanto de sus gustos, aficiones y aflicciones más comunes; los lugares que frecuentan, la manera en que se divierten o pasan el tiempo libre, la manera en que hablan o establecen relaciones de amistad

o de pareja. Si no hay esta capacidad de aprender de ellos no es posible dar clase, especialmente si se trata de las materias de reflexión universitaria.

Aarón lleva la interpretación de “necesitar del otro” al nivel de una “relación espiritual”. La vocación docente para él se manifiesta en la doble necesidad: del docente para sus alumnos y de los alumnos para el docente, en el sentido de transmitir, primero, y más profundamente, en el sentido de compartir, que sería la finalidad de la actividad educativa:

(...) no una necesidad en el sentido de que bueno, yo soy un maestro más que vive de las clases; estoy hablando de una necesidad en la que tú experimentas una relación espiritual directa con cada uno de los alumnos

Aarón, en cuatro ocasiones durante la entrevista reconoce que aprende mucho de los alumnos y expresa su gratitud hacia ellos. En este último aspecto 8 entrevistados, sólo 3 se refirieron explícitamente a este sentimiento, y entre éstos, las expresiones de Aarón fueron las más vehementes, destacando las enseñanzas que ha recibido de ellos en variados campos de la vida:

Yo he aprendido mucho con los alumnos durante tanto tiempo; he aprendido muchísimo y no solamente en el plano humano y de las relaciones y de cómo tratar a la juventud y de cómo tratar y como yo mantenerme en este plano joven interiormente; no no, no sólo eso, sino en cuestiones prácticas de la vida diaria, la tecnología, y de cosas que uno está fuera, que uno estaba fuera de órbita y ellos te ayudan ¿no?.

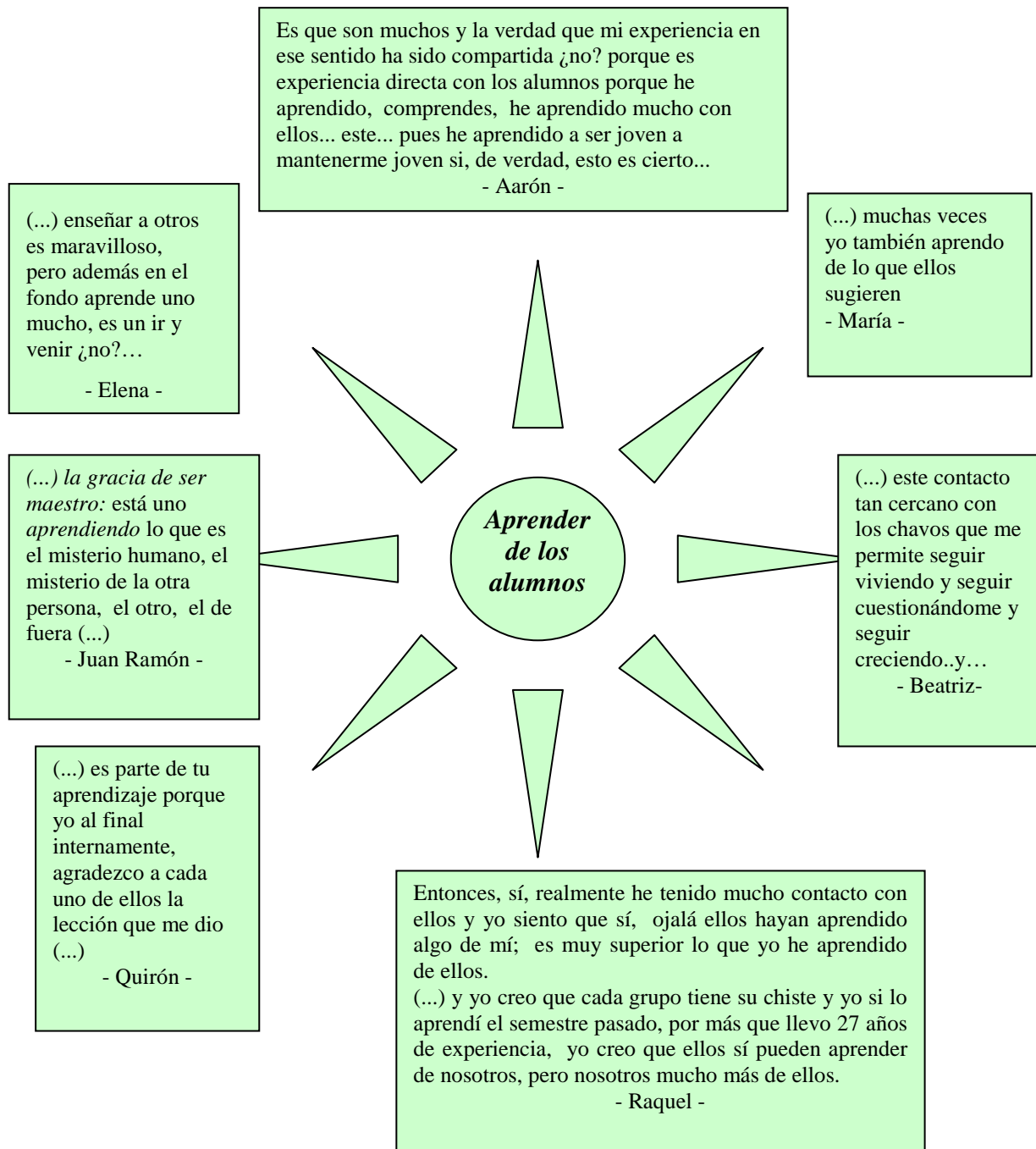
Por su parte, Quirón sostiene que puede mejorar continuamente su práctica docente porque mantiene una actitud de búsqueda continua y está abierto a aprender de sus alumnos. Cada uno de ellos representa una oportunidad de aprendizaje, aún aquellos que permanecieron impermeables a su intervención.



- Los temas son difíciles, sin embargo el profesor sabe cómo hacerle para que no se nos hagan tan pesados. Es muy bueno como psicólogo y entiende nuestra situación como jóvenes y como alumnos.-
Comentario de un alumno a Quirón, Otoño de 2006

El esquema 5.1.5 de la siguiente página ofrece una selección de algunas citas que dieron pie a la interpretación de este apartado.

Esquema 5.1.5 Aprender de los alumnos



5.1.6 Creer en los alumnos (esquema 5.1.6). Aprender de los alumnos es una categoría que no podría sostenerse sin la capacidad de creer en ellos. Todos los informantes, de una manera u otra reflejaron esta característica de manera consistente, sin contradicciones en su discurso. Beatriz por ejemplo, considera que los alumnos en general son honestos, francos y veraces:

Yo creo que habemos muchísimos maestros que tenemos la suficiente madurez como para aguantar una crítica y preguntarnos ¿qué hicimos mal? ¿tendrá razón este alumno? Que es lo que yo siempre hago con sus comentarios y sus calificaciones: ¿tendrán razón?

En el caso de María, Quirón y de Beatriz, concebirse como acompañantes de los alumnos en su búsqueda por el sentido de la vida, supone de antemano que los alumnos son capaces de lograr encontrar sus propias respuestas, y más aún, que están interesados en hacerlo. Creer en su capacidad de asombro, de cuestionamiento y de búsqueda sólo es posible si se tiene de antemano una concepción positiva del alumno, una especie de fe en lo valioso que hay en ellos, escondido a veces bajo las apariencias de la frialdad, indiferencia, burla o displicencia. Para Quirón, maestro tiene la misión de romper este muro defensivo y tocar las fibras íntimas, llegar al corazón de esos jóvenes herméticos y despertar una sensibilidad que está casi a flor de piel. Por otro lado, la actitud del docente acompañante sólo puede ser posible sobre la base del respeto, y el respeto es una de las características del amor (Fromm: 1975). Es el respeto el que mantiene la actitud de vigilancia autocrítica para que el docente no se sienta “salvador”, sino viajero en el camino de la existencia.

María, por su parte cree que el acompañado es capaz de evolucionar, cambiar y transformarse y se muestra muy positiva con los resultados que obtienen sus alumnos en su clase, las propuestas y respuestas que ellos logran casi sin darse cuenta. En el caso de Raquel, su voluntad docente de Raquel se basa en la convicción de que es posible incidir positivamente en los alumnos, lograr que ellos aprendan, lean, reflexionen y se concienticen y no tiende a culparlos por sus deficiencias, sino más bien se centra en su capacidad como docente para poner las condiciones óptimas para que el alumno despliegue sus potencialidades:

No es que vea la vida color de rosa, pero yo si tengo mucha fe en nuestros niños y así como pueden venir y ser muy apáticos, etc., de verdad que muchos otros tienen una necesidad de una guía. Se dejan permear, y siento que si nosotros nos desesperamos en verdad ya no tenemos nada que hacer.



- Muchas gracias Raquel, de verdad me gustó mucho el curso, creo que eres una gran maestra y te doy las gracias por tus enseñanzas-
Comentario de un alumno a Raquel, Otoño 2008

- Excelente maestra, excelente persona, se nota claramente su gran preparación y las ganas que tiene de dar clase, se siente que disfruta dar clases y uno como alumno agradece mucho esta actitud.-
Comentario de un alumno a Raquel, Otoño 2008

Sentido de renovación continua. Justamente la gratitud de fondo por “aprender de los alumnos” es que ellos constituyen para informantes como Aarón, Beatriz o Raquel la fuente de vitalidad que les permite crecer, enriquecerse y renovarse. La vivencia de renovación tiene dos vertientes: por un lado el aprendizaje que les posibilitan los jóvenes, y por el otro, la necesidad de actualizar permanentemente sus conocimientos. Ejemplo del primer sentido de la vivencia de renovación son las siguientes expresiones de Aarón:

(...) este es un trabajo bellísimo, porque en lugar de agotarte, te agota un poco físicamente pero te nutre, porque al otro día te levantas como si fueras, no sé, como si fueses un niño que acaba de despertarse el 6 de enero ¿no? con los juguetes y te levantas cantando porque sabes que tienes por delante esa tarea... es algo muy bello, y no es una tarea ni de santidad ni de sacrificio comprendes,

Para Raquel, interactuar con los demás (colegas y alumnos) es de suyo una fuente de aprendizaje que hace posible que el docente se renueve continuamente. El aprender de los demás implica una actitud de apertura y de escucha que se sostiene en una actitud de asombro. Raquel se preocupa por actualizar su conocimiento constantemente. Asiste a los cursos verano que se ofrecen para los docentes del área y estudia de manera autodidacta, en el afán de mejorar su programa semestre tras semestre, probando nuevas lecturas, autores y acercamientos. Para ella es muy importante seguir estudiando y “dejarse permear” por los alumnos y el conocimiento.

Para María la docencia implica una constante actualización y crecimiento continuo, donde la docente se mira también como alumna, y se preocupa por mantenerse al día: “en ese sentido sigo siendo alumna(...) aunque voy a ser alumna toda mi vida porque siempre me ando metiendo en cursos y en cosas (...)”.

Beatriz fue muy vehemente al valorar la oportunidad de aprendizaje y enriquecimiento que le reporta la docencia. Se considera a sí misma como una persona muy “inquieta en la búsqueda del conocimiento”, que continuamente se pone retos a sí misma y actualiza su material movida por sus propias preguntas y las preguntas de sus alumnos:

(...) siempre he sido muy inquieta en la búsqueda de conocimientos, de experiencias, de preguntas, de... siempre me estoy quitando yo sola el tapete ¿no?



- Esta maestra es maravillosa, fue una clase que me retó, me hizo pensar, aprendí... y me divertí MUCHO, es una adulta consciente, sana, que cuestiona a la sociedad y nos ha inculcado conciencia-

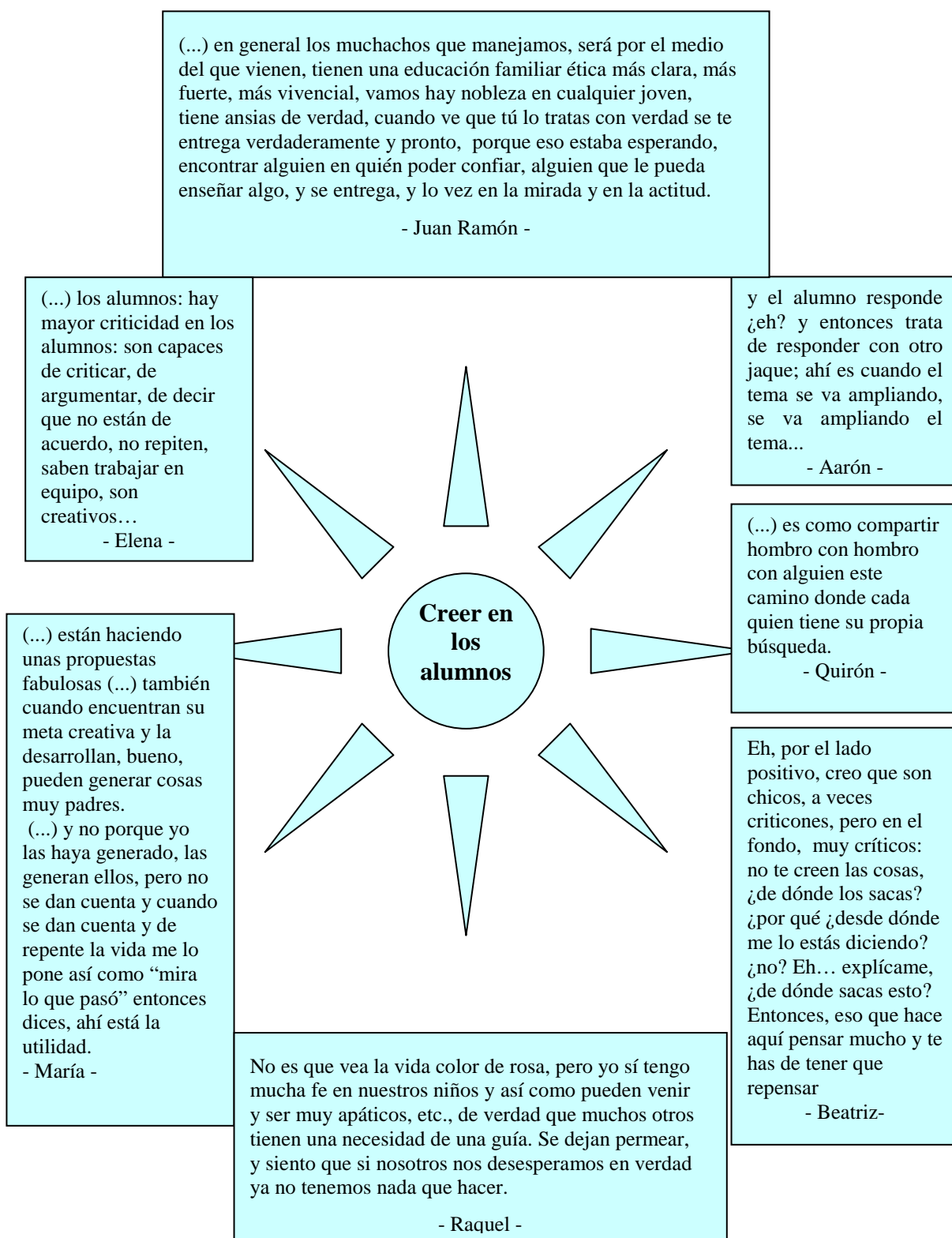
Comentario de un alumno a Beatriz, Primavera de 2005

- Me parece muy importante que haya materias como esta, en las que se cuestione con conocimientos y no nada más por decir algo.

Comentario de un alumno a Beatriz, Otoño 2005

El esquema 5.1.6 de la siguiente página sintetiza los principales aspectos de esta condición de la vocación docente.

Esquema 5.1.6 Creer en los alumnos



5.1.7 La vocación docente como pasión (esquema 5.1.7). El código pasión se asignó cuando los docentes entrevistados usaban explícitamente esta palabra y no otras como “gusto” “disfrute”, “gozo”, etc., pues se consideró que la palabra “pasión” tiene una carga semántica más fuerte (Day, 2006). El término fue utilizado por cuatro de los 8 entrevistados, con un total de siete menciones, de las cuales 3 pertenecen a Beatriz. Ella es muy vehemente cuando describe este sentimiento:

A mí la docencia me apasiona: el, el crecer junto con el otro es algo que me, me encanta, quizá por eso también soy psicoterapeuta ¿no? para ir acompañando al otro en la búsqueda de su propia realidad (...)

María se considera a sí misma como una persona “demasiado pasional”, y, en efecto, si algo es notorio en las observaciones de aula, es su pasión por los temas que trata y que transmite a través de la vehemencia de su tono de voz, sus movimientos corporales, y el uso de sus manos. Esta pasión está relacionada con la conexión entre el conocimiento académico y la vida cotidiana, porque para María la teoría vale la pena si puede traducirse en un aprendizaje útil para la vida concreta que “le encanta” compartir con sus alumnos.



- Me pareció una persona sumamente apasionada y que logro transmitirnos este sentimiento. Fue un gran curso para mí. Me gustaría tomar otra clase con ella sin duda alguna-
Comentario de un alumno a María Primavera de 2005

- Excelente maestra, domina perfectamente la materia y tiene una gran cultura, mucho que compartir y dejar a sus alumnos-
Comentario de un alumno a María Primavera de 2002

Por su parte, el estilo de Gabriel es de tal apasionamiento que logra cautivar a sus alumnos e involucrarlos con los temas de manera inusual. Su pasión se muestra en las inflexiones de su tono de voz, la modulación corporal, el uso de las manos, la mirada que atiende a cada alumno, la manera en que camina entre las bancas, concentrado tanto en el tema como en la atención de sus alumnos, convencido de que, aunque él no logre ver los frutos de su esfuerzo, éstos aparecerán tarde o temprano en la vida de los jóvenes:

(...) yo doy mis clases con la misma pasión, con el mismo gusto y aunque no alcance a ver los resultados por semestre en la vida de cada uno de mis alumnos, confío en que algo dejé, puede ser una petulancia de mi parte, pero se que algo dejé.

Raquel se define a sí misma como apasionada, y dice que sus alumnos la miran de la misma manera:

(...) yo creo que es mi apasionamiento, me lo han dicho muchas veces los alumnos, que ellos notan la diferencia. Yo creo que ellos notan que a mí de verdad esto me gusta, les demuestro mi interés.



- Ojalá todas las clases de Reflexión Universitaria fueran impartidas como lo hace Raquel. Es una persona sumamente apasionada y sensible, y esto hace que todo lo que sabe y enseña se vuelva parte de ella y del que escucha. Me encantó su clase-
Comentario de un alumno a Raquel, Primavera de 2007

- Todos los maestros deberían de dar la clase con la misma pasión y gusto que Raquel.-
Comentario de un alumno a Raquel, Otoño 2006

- Es el mejor maestro que tuve en este semestre, es difícil faltar a su clase, de verdad excelente maestro transmite la pasión que tiene por la poesía, ¡excelente, excelente!
Comentario de un alumno a Juan Ramón, Primavera 2006

- Excelente profesor!!! de los mejores que he tenido! El maestro hace una espléndida labor, ya que es claro que es una persona apasionada en la materia, y esas clases son las mejores ya que te contagian esa pasión-
Comentario de un alumno a Juan Ramón, Otoño 2005

-Me gustó mucho la clase, la forma de enseñar la poesía, y como se apasiona enseñando, gracias -
Comentario de un alumno a Juan Ramón, Otoño 2005

- Excelente curso!! Apasionante, ojalá durara más.
Comentario de un alumno a Juan Ramón, Primavera 2006

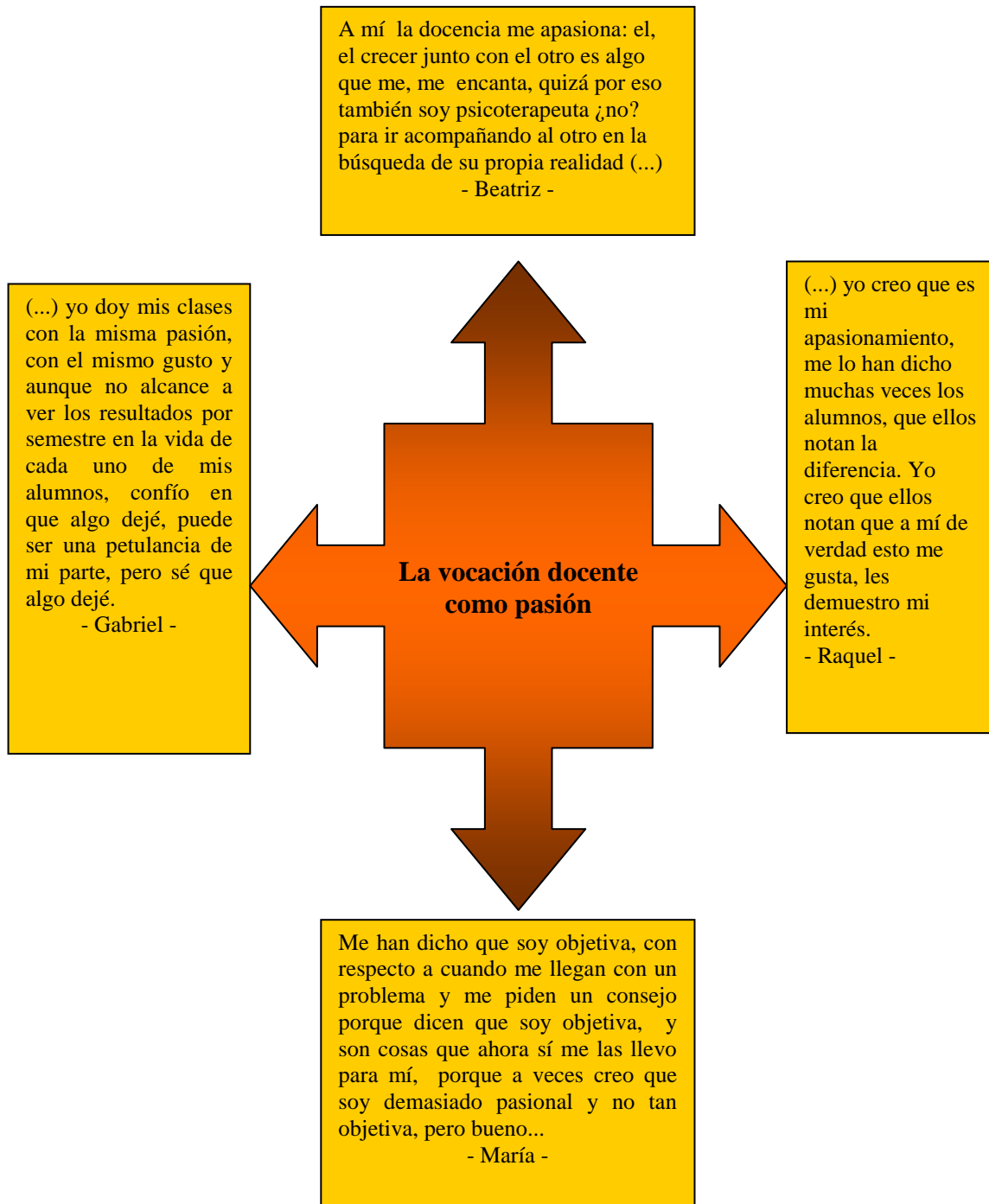
Es un profesor apasionado, cuyo gusto por la materia transmite. Es la integración que más me ha gustado en toda mi carrera.
Comentario de un alumno a Juan Ramón, Primavera 2005

- Me da mucho gusto que empleen a maestros de esa calidad, la mayoría de las clases serían más educativas si un maestro tan apasionado con lo que sabe impartiera con gusto su clase, es uno de los mejores maestros que he tenido.
Comentario de un alumno a Juan Ramón, Primavera 2006

- Clases participativas, amenas y nos ayuda a pensar y a exponer los puntos de vista, muy buen profesor y se ve que sabe y le apasiona su materia.
Comentario de un alumno a Gabriel, Primavera 2002

El esquema 5.1.7 de la siguiente página ofrece una visión sintética de la vocación docente como pasión con algunas citas de las entrevistas dieron pie para esta interpretación.

Esquema 5.1.7 La vocación docente como pasión



5.1.8 La vocación docente como misión (esquema 5.1.8). De acuerdo con el discurso de los entrevistados, esta subcategoría se descompone a su vez en seis modalidades, no excluyentes entre sí, sino complementarias y compartidas por varios de ellos al mismo tiempo:

- *Ayudar al otro a encontrar el sentido de su vida*
- *Contribuir a que el otro viva con mayor plenitud*
- *Ayudar al otro a pensar críticamente, a deliberar*
- *Pulir la inteligencia humana*
- *Formar personalidades*
- *Sembrar*

Ayudar al otro a encontrar el sentido de su vida. Para Gabriel, la vocación docente surgió frente al reto que significó para él, como religioso, transmitir su fe a sus compañeros; de su necesidad de ayudar al otro a encontrarse consigo mismo y con la Trascendencia:

(...) y yo creo que para mí el gran reto de origen era en la carrera de sociología: el 80% de mi compañeros eran ateos y yo con una práctica de fe de años atrás, desde mi adolescencia, desde mi infancia, el reto fue cómo transmitir mi fe a jóvenes que se miraban en un umbral sin fe y yo creo que mi talante docente viene de ese gran reto: “cómo ayudar a otros a encontrarse consigo mismos a través de una dimensión trascendente”

Ayudar al otro a encontrar el sentido de su vida no significa “darle” las respuestas sino provocarle la inquietud por cuestionarse, profundamente, para qué quiere vivir y en función de ese para qué, cómo quiere hacerlo. Estas preguntas ya “están dentro” del sujeto, de modo que la labor del maestro es socrática: su misión es despertar en el alumno una actitud reflexiva que lo lleve a preguntarse por qué vale la pena vivir, más allá de las respuestas “inmediatistas” y superficiales que nos proporciona en entorno, y que no son más que “distractores”. El maestro “recupera” las preguntas e inquietudes del alumno y le orienta hacia respuestas más “fiables”.

El papel del docente es ayudar a develar la verdad que se oculta en la interioridad del sujeto, de modo que al descubrirla, pueda “mirar con otros ojos” el mundo que le rodea y a sí mismo.

(...) Yo creo que a todos nos marcó, o sea el gran maestro de Kung-fu, lo que buscas esta en ti, solamente que tu tienes que buscar, yo solamente estoy para ayudarte a ver, ¡cuando él era ciego! Eso, para mi fue muy impresionante que su maestro era ciego y siempre le repetía “yo te voy a ayudar ver con otros ojos” y así me siento, que yo a mis alumnos los enseño a ver con otros ojos, esa es la educación importante.

Contribuir a que el otro viva con mayor plenitud. María señala que su misión docente tiene que ver con ayudar al otro a combatir los obstáculos que le impiden encontrar un sentido a su propia vida, de modo que pueda vivir de manera más gozosa, más humana:

(...) reflexionando sobre mi misión docente es como un poquito combatir esos obstaculitos que traen internamente precisamente para poder vivir la vida de otra manera y para poder encontrarle más el gozo, el placer, el sentido, porque precisamente por apretar botones se pierde el sentido de toda una vida y ese es el peligro de la tecnología, sin que esté yo en contra, no, ya que nos soluciona muchas cosas, nos agiliza muchas cosas pero pasa lo mismo que con el sistema económico no lo podemos dejar de usar porque dejaríamos de ser seres humanos.

Para María, específicamente la materia que imparte, titulada “La experiencia estética en el desarrollo del hombre” contribuye de manera notable a la humanización, a la salud mental, al promover un contacto “purificador” con el arte que rebasa los límites de la razón para intervenir en la esfera psicoafectiva.

Ayudar a que el otro viva con mayor plenitud implica que el aprendizaje le resulte significativo al alumno, que pueda “equiparle para la vida” en palabras de Juan Ramón, pues no se trata de enseñarle una materia, sino de “enseñarle a vivir”. Elena, coincide con Juan Ramón y sostiene que lo importante es que la información que el maestro brinde a sus alumnos les resulte significativa para sus vidas, que puedan integrarla de tal forma que los haga pensar más hondamente y les ayude a descubrir otras posibilidades.

(...) Sí hay que darles información, pero sobre todo que les sea significativo el tema.

(...) y trato de que sean temas que resuelvan algo de su vida, que le sea significativo (...)

Ayudar al otro a pensar críticamente, a deliberar. Esta es una idea que se encuentra presente en todos los informantes, y de manera insistente en Beatriz, Gabriel, María y Elena. Para María, por ejemplo, la misión de ayudar al otro a incrementar su capacidad de disfrutar de la vida está relacionada con la ampliación de su horizonte de conciencia, tanto en la dimensión de la experiencia estética como en la dimensión de la deliberación racional para tomar decisiones más fundamentadamente, es decir, sopesar los pros y contras de una decisión, tanto en la consideración de las posibles consecuencias, como de los motivos y valores que sustentan una opción:

Sí podemos ser buenos guías y verdaderamente enseñarles para que sirva su voz y su voto en todo sentido, y no me refiero sólo al político, sino a todo sentido que ellos pueden afirmarse ante cantidad de sistemas sociales ya establecidos y culturas ya establecidas y que las pueden transformar para bien pacíficamente, lo veo positivo. Si nosotros cumplimos con esa misión y ellos verdaderamente agarran el mensaje, cuando estén en la vida laboral van a poder hacer muchas cosas, porque tienen que tomar decisiones y siempre tomas decisiones y dejas otras de lado, siempre. No a todos les vas a dar gusto entonces ¿cómo le vamos a hacer? (...) y si esos valores, no los sabes jerarquizar para tomar tu decisión yo creo que es nuestra misión (...)

Acorde con esta idea, Beatriz subraya que lo importante es que el alumno descubra su propio camino a través de una reflexión crítica, de un razonamiento fundamentado en el conocimiento

actualizado e imparcial, que evite los prejuicios, los dogmas y los estereotipos. Elena también afirma que lo importante es conseguir que los alumnos eleven la calidad de su pensamiento, es decir que aprendan a argumentar y a pensar. Por eso el arte de saber preguntar está en el mismo corazón de la tarea docente.

(Mi objetivo principal es) que no importa qué materia sea, que aprendan ellos a pensar, a argumentar, a ser críticos; me queda clarísimo eso (...)

Pulir la inteligencia humana. Esta es una expresión que utiliza Juan Ramón al describir la misión de maestro como la de “despertar la inteligencia humana”. Despertarla significa alimentarla, preservarla proyectarla “hacia delante”. La metáfora de “pulir” es un recurso al que Juan Ramón acude de manera constante para ejemplificar el trabajo del maestro con un significado trascendente: La misión es dejar la inteligencia del alumno pulida como diamante, de modo que la “Gracia de Dios” encuentre en ella un terreno fértil y el alumno pueda difundir a su vez su propia luz. Para lograr esto, el maestro necesita él mismo pulir su propia inteligencia manteniéndose al día, actualizándose y renovándose de manera continua.

(la docencia) es como pulir quizá una piedra hacerle facetas para que cuando llegue la luz una especie de trancazo, y brille, Es cultivar la inteligencia, pulir la piedra en bruto y las vas puliendo para que cuando venga la gracia de Dios encuentre un terreno fértil, apta para difundir esa luz.

Por eso es (la docencia) una de las cosas más hermosas de puede haber para el hombre, *despertar la inteligencia humana*, alimentarla, preservarla y lanzarla hacia delante. ¿Qué cosa puede haber más hermosa que tratar con inteligencias humanas? Y ese es el papel del maestro.

Formar personalidades. Esta también es una expresión que sólo fue empleada por Juan Ramón para hablar la misión docente, y que se vincula estrechamente con la idea de “pulir la inteligencia humana”, completando el sentido de transmisión propio de la docencia: transmitir no quiere decir proporcionar al alumno información inconexa y desorganizada, sino lograr que esa información sea evaluada y profundizada de tal modo que pueda ordenarse e integrarse “en una dirección”. Sólo así, mediante un “pensamiento que ahonde” podrá formarse una personalidad humana, que es la gran finalidad de la educación humanista:

Toda educación en cuanto a que es el aporte de algo que no tenía en conocimiento el individuo es una riqueza humana pero lo que vamos a hacer es que el conocimiento no se detenga solamente en lo “útil”, lo utilitario de llenarlos de una información, sino que esa información la capten y puedan evaluarla de una manera más íntima, que un conocimiento lo integren a ese ramillete, a ese cajón de sastre que es a veces un joven, lleno de información de pedacitos de color, de pedacitos de trapo, que esa información la aten a otra y a otra, y haya orden en su cajón de sastre, (...) te pueden dar información muy basta pero no es muy honda. El pensamiento que no ahonda no es un pensamiento útil.

Entonces el humanismo que damos nosotros es eso, hacer uno solo de todos los pedacitos de información que el individuo va recibiendo, solamente así podemos decir que estamos haciendo personalidades, en el sentido

de que todo lleve una dirección es un magis como lo quiere San Ignacio, un magis personal, un magis de un hombre que anclado en lo de aquí y ahora sabe mirar las cosas divinas, y la percepción de que mientras más humano, más pulida su superficie, mayor brillo tendrá cuando la luz de Dios se haga o la luz del conocimiento mismo, entonces sí que un hombre, sin estar diciendo lo que sabe, luce quien es, ese es el secreto de las personalidades, creo yo, y eso es lo que tratamos de hacer al educar humanísticamente a nuestros alumnos.

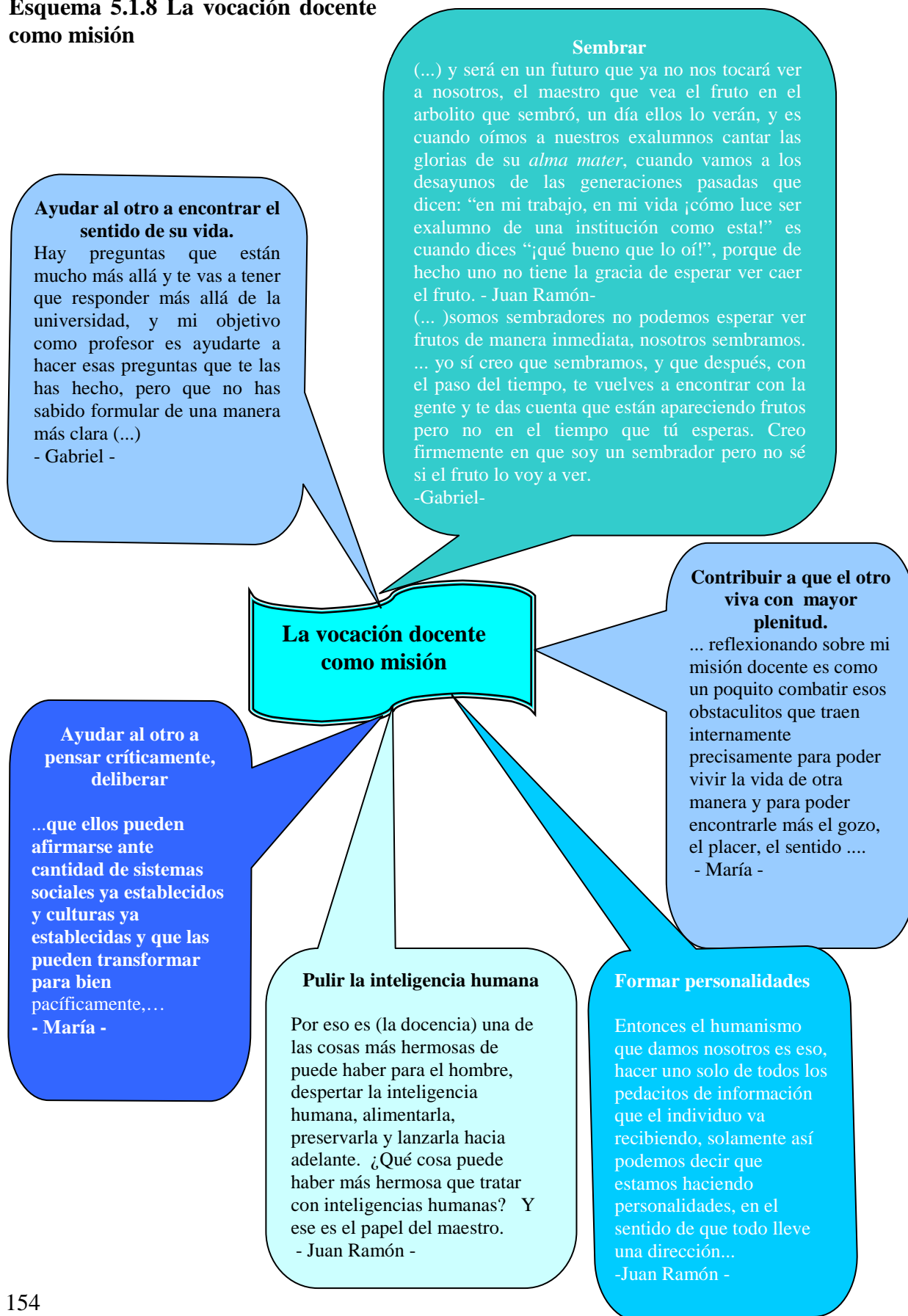
Sembrar. Gabriel y Juan Ramón sostienen también que la misión del docente es sembrar en el alumno y de entrada, no puede esperar ver los frutos de su trabajo de manera inmediata. Juan Ramón afirma que la docencia “es un encuentro muy corto en el tiempo pero los frutos son para el tiempo” y por lo tanto el maestro no puede saber a ciencia cierta hasta dónde llega su influencia. El trabajo del sembrador no sería posible sin la actitud de esperanza y fe; una visión optimista que es inherente a la vocación docente.

(...) y será en un futuro que ya no nos tocará ver a nosotros, el maestro que vea el fruto en el arbolito que sembró, un día ellos lo verán, y es cuando oímos a nuestros exalumnos cantar las glorias de su *alma mater*, cuando vamos a los desayunos de las generaciones pasadas que dicen: “en mi trabajo, en mi vida ¡cómo luce ser exalumno de una institución como esta!” es cuando dices “¡qué bueno que lo oí!”, porque de hecho uno no tiene la gracia de esperar ver caer el fruto.

Pero ¿qué es lo que el docente siembra? Para Gabriel no se trata de conocimientos, sino de actitudes y hábitos mentales; más específicamente, se trata de “provocar una reflexión” respecto de las preguntas verdaderamente importantes, que son las preguntas por el sentido de la propia existencia, cuyos frutos serán, de acuerdo con su discurso, el cambio en la orientación de su vida. Desde una postura optimista, Gabriel tiene confianza en que gracias a la intervención docente “algo se queda” en el alumno y que dará sus frutos a su debido tiempo, a pesar de que el maestro no lo alcance a constatar.

El esquema 5.1.8 en la siguiente página, ofrece una síntesis de las diversas interpretaciones de la misión docente con algunas citas extraídas de las entrevistas.

Esquema 5.1.8 La vocación docente como misión



5.1.9 Valoración de la docencia (esquema 5.1.9) El código “valoración de la docencia” contiene un total 19 citas de todos los entrevistados, de las cuales, 6 pertenecen a Aarón, quien es el que expresó más veces y más enfáticamente el gusto por su trabajo. El concebir la docencia como una vocación de vida y desde una perspectiva artística y lúdica, donde el aprendizaje se convierte en un disfrute, se ve reflejado con claridad en la alta valoración que Aarón le da a su actividad:

Este es un trabajo bellissimo, porque en lugar de agotarte, te agota un poco físicamente, pero te nutre... y no es una tarea ni de santidad ni de sacrificio comprendes, me voy a sacrificar y que me flagelen ¡no, no, nada de esto!

...es muy bonito es una cosa, una experiencia única.

...¡no!, ¡lo que yo he vivido como profesor es algo maravilloso, cosas personales muy lindas!

Pero es muy bonito... habría mucho que hablar, pudiera escribir un libro sobre esto...

El goce de transmitir, de compartir, tiene que ver con vivir la docencia como una expresión de amor, y por lo tanto con la riqueza que genera el intercambio humano creativo (López Quintás), posibilitado por los lazos de confianza que Aarón genera y por su convicción de que la tarea educativa es algo mucho más que transmitir información. Para Aarón la labor educativa es trascendente porque los resultados impactan a la sociedad. De ahí la responsabilidad del docente para que este impacto sea benéfico y constructivo:

...cómo nos va a ir aquí y cuáles van a ser los resultados cuando que salgan de esta universidad hacia los trabajos que van a desempeñar afuera y cómo se va a reflejar ese papel en la sociedad, en el mundo que tenemos, en México.

Beatriz considera que la docencia es una actividad valiosa en la medida en que posibilita ayudar al otro a crecer, madurar, encontrar su propio camino. La conciencia de su gran valor está muy clara para ella, tanto que afirma que gracias a la docencia ella “se mantiene viva”.

Por su parte, a pesar de insistir en la humildad de la tarea docente, a fin de cuentas esta resulta ser una tarea crucial y altamente valorada por Quirón, ya que se trata de transmitir vida, de compartir, de crear un espacio de crecimiento y desarrollo para todos.

María pone el sentido de la docencia en sus alumnos: “La clase es para ellos”, repite con cierta insistencia durante la entrevista, de modo que lo que ella le satisface es ver que sus materias les han resultado significativas a sus alumnos. Para ella la docencia no es “una chambita”, sino una oportunidad de crecimiento que le brinda a sus alumnos, y que ellos son libres de tomarla o no. La gran responsabilidad que a ella le toca es mantener alto el interés por su curso durante todo el semestre, cuestión que no es nada sencilla, y que con todo, al final le reporta más satisfacciones que sinsabores.

Gabriel valora la docencia desde su convicción de la trascendencia que tiene la tarea educativa para encontrar el sentido de la vida; aquello por lo cual vale la pena vivir. Cree que el profesor es el primero que tiene que estar convencido de importancia de su labor, ya que el peligro de la devaluación de la docencia está en el mismo docente, si de entrada él o ella no cree que lo que sabe es valioso y puede ayudar al alumno a dar respuesta a sus inquietudes existenciales. Gabriel habla desde el punto de vista de un profesor de humanidades en un contexto donde estas disciplinas se encuentran demeritadas por predominio de los valores materialistas del consumismo, el poder y el tener:

(...) sí, yo creo que yo tengo que convencerme, como profesor de humanidades, que parte de la condición humana son estas preguntas existenciales, eso no puede modificar ningún periodo histórico ni cultural, yo me tengo que convencer de ello, es parte de nuestra condición que va mas allá de nuestro tiempo, de nuestra cultura.

(...) si yo no valoro mi propio quehacer, si yo me meto el autogol de la devaluación de mi oficio, pues me parece una puerta de entrada nefasta. Yo tengo que creerme, y soy el primero en creérmelo, que lo que yo sé es muy valioso, y demostrarte con mi actitud, que lo que sé, vale (...)

Desde la perspectiva de una profesión aceptada con plena libertad, Raquel siente que es “lo que ha elegido ser”. Esta actitud es congruente con la alta valoración que ella otorga a la docencia, como “la mejor de las profesiones”. Raquel se expresa de la docencia como “es el trabajo más maravilloso que podemos tener”, y reitera: “me gusta muchísimo mi trabajo”.

Como en ningún otro entrevistado, en Juan Ramón se percibe una valoración de la docencia desde un sentido trascendente. El compromiso de formar a las personas tiene sentido desde la idea de que el maestro es una especie de instrumento para que la “Gracia de Dios” pueda habitar a la persona. La docencia es “el trabajo más hermoso del mundo”, que implica, además de alegría, una gran responsabilidad. Los alumnos esperan algo del maestro que él está comprometido a darles: el desarrollo, alimentación y proyección de su inteligencia. La labor docente tiene así en Juan Ramón un gran y especial reconocimiento:

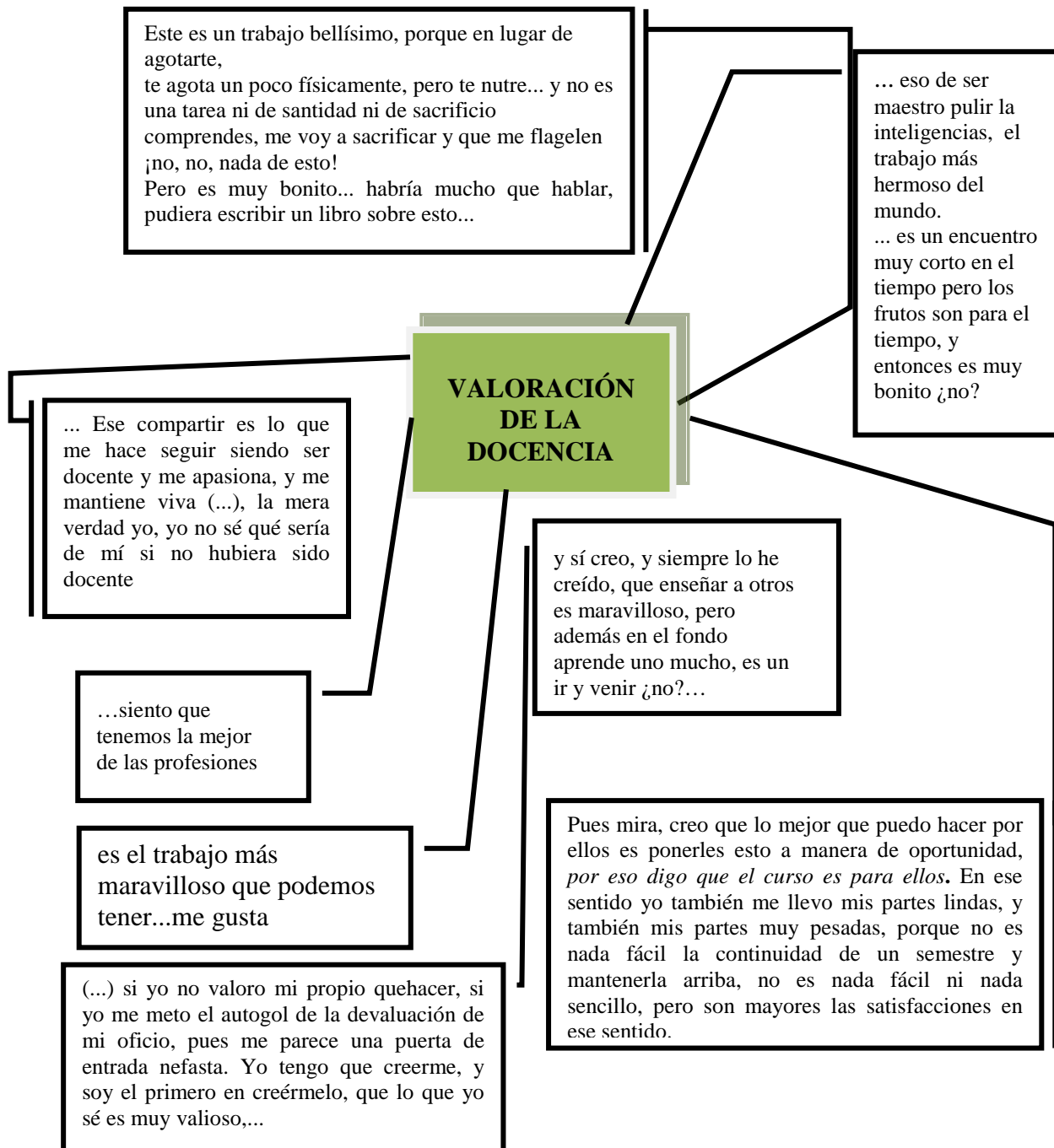
(...) *eso de ser maestro* pulir la inteligencias, el trabajo más hermoso del mundo.

En comparación a los demás entrevistados, Elena fue mucho más concreta en sus respuestas; ella se limitó a afirmar que la docencia es un “trabajo maravilloso”, fundamentalmente por el mutuo enriquecimiento que proporciona el contacto con los estudiantes y la renovación continua que el maestro experimenta en ese proceso de aprendizaje.

En conclusión, la vocación docente se caracteriza en los informantes como una actividad que da sentido a su vida porque se experimenta existencialmente como una relación de apertura y

donación, que les permite sentirse útiles para el otro y, al mismo tiempo, recibir de él un aprendizaje continuo, de modo que el proceso educativo se convierte, como decía Dewey (1998), en “la vida misma”, un intercambio que posibilita permanentemente el desarrollo.

El siguiente esquema 5.1.9, con el que finaliza este apartado, ofrece las citas más representativas que de la valoración de la docencia hicieron los entrevistados.



Esquema 5.1.9 Valoración de la docencia

5.2 CONCEPCIONES SOBRE LA EDUCACIÓN HUMANISTA Y LA EDUCACIÓN EN VALORES

También dentro del ámbito del mundo interior del docente, este apartado corresponde a las llamadas “teorías implícitas” del docente discutidas en la construcción del objeto de estudio (Capítulo I). Aquí se presenta la interpretación del significado que para los informantes tienen dos conceptos íntimamente relacionados entre sí: la educación humanista y la educación en valores, y, más allá de ellos, analizar los supuestos antropológicos y pedagógicos en los que éstos se encuentran fundamentados. El análisis de la información se realizó a través de las entrevistas a profundidad, con las respuestas que los docentes dieron a preguntas como las siguientes:

- ¿Qué entenderías tú por una educación humanista? ¿no te parece una redundancia? ¿Toda educación debe ser humanista, o vale la pena hacer esta distinción y por qué?
- ¿Piensas que un joven universitario es susceptible de educarse en valores?
- ¿Crees que es posible hablar de educación en valores en la universidad o crees que es una expresión poco adecuada?
- ¿Qué entendemos por educar en valores? ¿Ese es un discurso que no viene al caso en el Área de Reflexión Universitaria?
- ¿Cómo ubicas este asunto de educar en valores en relación con la educación humanista?
- ¿Qué es ser persona?
- ¿Qué es un valor para ti?

El análisis que se ofrece divide el tema en cuatro grandes temas:

- Concepción antropológica y axiológica
- Concepción de educación humanista
- La educación humanista como educación en valores en la universidad: condiciones y posibilidades.
- Supuestos básicos de los informantes sobre la educación en valores.

5.2.1 Concepción antropológica y axiológica (esquemas 5.2.1a y 5.2.1b). A través de la información proporcionada por los entrevistados fue posible interpretar la concepción general que ellos tienen de la persona humana, cuyas notas fundamentales son la apertura, la unicidad, el carácter relacional y comunicativo y su condición de desarrollo continuo, o si se prefiere, su proceso de autoconstrucción, mismo que implica, por un lado la libertad y la responsabilidad, y por el otro,

es prueba de la fragilidad de la condición humana y de sus contradicciones inherentes. Estas características fueron explicitadas por Juan Ramón, Quirón y Gabriel, principalmente.

Para Quirón la concepción de persona no se trata tanto de una reflexión de tipo filosófico sino de una convicción muy “operativa”: la persona es un ser abierto y relacional que está en construcción: “... la primera idea que yo te daría y que no es una idea mía sino que ya más bien me he puesto esa idea como parte de mi forma de vida, es que el ser humano no nace, se hace”. Esta característica es muy importante, porque es lo que permite abrirse al otro, ya que toda autoconstrucción requiere de la interacción con el otro:

Cuando el alumno logra introyectar que es un ser en construcción se vuelve un ser abierto y por lo tanto, puede conectar con la apertura del otro, puede conectar con la parte humana del otro por ahí yo entiendo el concepto humanista, no me estoy metiendo a reflexiones filosóficas sino a algo que para mí es muy operativo.

No nacemos, nos hacemos seres humanos y en esta construcción o autoconstrucción lo voy haciendo acompañado de otros que a su vez, nos damos permiso de abrir el corazón y de abrir la mente y de compartir ideas y de compartir experiencias.

Los dos informantes que se declararon cristianos, Gabriel no difiere de la visión existencialista de Quirón: para ambos la persona se hace a sí misma, pero añaden el elemento de la perspectiva de fe, desde la cual conciben al ser humano como “creatura”, es decir, como hijo/a de Dios, y desde ahí fundamentan su dignidad inalienable. Para ambos, la dignidad tiene un vínculo estrecho con la libertad, que es la condición básica de la persona, que le posibilita decidir su propio camino de humanización.

Labilidad. Afirmar que la persona tiene como tarea su propia humanización significa también que puede fallar, equivocarse, y que por tanto está inmersa en la contradicción entre lo que quiere y lo que puede y debe ser; entre sus deseos y pulsiones y sus razonamientos y juicios, entre su sentir y su pensar, que no siempre están en armonía. Esta condición de fragilidad es subrayada por Gabriel, pero está implícita en todos los demás informantes.

Contingencia y finitud. La condición de mortalidad es la expresión más contundente de la labilidad humana. Como ser temporal, la persona tiene un tiempo limitado de vida y la conciencia de “ser-para-la-muerte”, como diría Heidegger (2002), es la fuente de la reflexión por las preguntas fundamentales de la existencia en las que tanto insiste Gabriel. Encontrar el sentido de la vida es una necesidad que surge en el ser humano, especialmente en la experiencia de las situaciones límite de las que habla el filósofo alemán Karl Jaspers (1968) como la enfermedad, las separaciones, los

accidentes y todas aquellas circunstancias que ponen al descubierto la precariedad de la condición humana.

Unicidad e irrepetibilidad. Juan Ramón se refiere varias veces durante la entrevista a la concepción que tiene de la persona, desde una perspectiva tanto filosófica como teológica. Desde el punto de vista filosófico, la persona es un ser relacional, abierto a lo otro que no es él, y, al mismo tiempo, tiene características individuales que lo hacen único e irrepetible, de tal modo que, como diría Gabriel Marcel, la persona constituye un misterio, o si se prefiere, una realidad paradójica: abierta a la comunicación con los demás y construyendo su yo a partir de la interacción con los otros, es una realidad incomunicada, en el sentido de que nadie puede vivir, sentir o experimentar por ella. Se construye con los demás, gracias a ellos, y, al mismo tiempo construye con sus relaciones a los otros. La principal característica de la persona es que, más que una realidad acabada, es un *proyecto de ser*: el ser humano siempre está haciéndose: *in fieri*, de modo que negar este proceso equivale a concebir a la persona como un objeto. Lo que le permite hacerse a sí misma es el ejercicio de su libre albedrío, y por ello es hombre es un caminante, en continuo aprendizaje, en continuo desarrollo:

(...) está en camino, *in fieri*, se está haciendo, un hombre se está haciendo, siempre estamos de paso, nunca podemos decir “yo ya no aprendo más porque yo ya lo sé todo”, sería el colmo, mejor que se ahorcara ese hombre, el “sólo se que no sé nada” sigue teniendo esa validez. El hombre es un *viator*, es un caminante, lo peor para un caminante es que ya se sentara porque “ya no quiero ver más paisaje, ya he caminado tanto que yo creo que ya es suficiente” y se detendría.

Desde el punto de vista religioso, Juan Ramón sostiene la idea de que la persona es creatura hecha a imagen y semejanza de Dios, lo que significa que en ella habita el Espíritu Santo y, por lo tanto, merece un total respeto.

Eh... una persona, *el misterio de una persona el templo del Espíritu Santo*, eso ya visto pues, desde mi punto de vista religioso y de sacerdote. Es un respeto total a entrar al otro.

La perspectiva de fe también es compartida por Aarón de manera explícita, e implícitamente por Elena, que es católica y Raquel, que es judía. La persona, como creatura de Dios, tiene para todos ellos un destino trascendente desde el cual la vida cobra su sentido último. Dios es, también, la fuente última de los valores que se encuentran en la condición humana. La persona como portadora de valores universales es una idea que sostiene Aarón explícitamente pero que también puede inferirse del discurso de los demás informantes.

La idea de la persona es muy importante porque fundamenta la concepción de una educación humanista, o humanizante, como sería más correcto afirmar si se es congruente con la afirmación de que la persona es una realidad que está en continuo cambio y en continuo proceso de humanización (López Calva, 2001, 2006).

La concepción de valor y su relación con la condición humana. Todos los informantes estuvieron de acuerdo en la existencia los valores, y aunque no externaron una definición propiamente del concepto de valor, fue posible inferir de sus discursos que lo conciben, bien en el sentido psicológico, como aquellas ideas o creencias que guían nuestra conducta de modo general, al constituirse en ideales o parámetros a alcanzar (Rokeach, 1973) o bien como se definiría desde la filosofía aristotélica-tomista, conciben al valor como el bien en cuanto que es preferido o apreciado por un sujeto y por tanto supone una relación entre el sujeto que aprecia y aquello que es apreciado, de modo que es susceptible de elección: “...es decir, un valor es algo que tú consideras como un bien, pero no solamente como un bien, sino que te lleva a actuar.”, afirma Beatriz. Cabe señalar que ambas concepciones del valor no son contradictorias, sino complementarias entre sí.

Gabriel se distinguió del resto de los informantes al suscribir la concepción de valor propia de la axiología de Max Scheler (2001), ya que definió al valor como aquello que vale en sí mismo, independientemente de la consideración del sujeto. Sin embargo, todas estas diferentes maneras de entender el valor no contradicen la idea sostenida explícitamente por Aarón, Gabriel, Beatriz y Raquel, de que los valores “verdaderos” son universales y transculturales. Esta última sostiene que existen ciertos valores que son válidos para todos los seres humanos, sin importar la sociedad en la que viven, tales como la amistad, el amor o la felicidad. Son aquellos valores que nos hacen “mejores personas”; nos engrandecen:

(...) yo estoy convencida que sí se puede (educar en valores). Yo creo que hay ciertos valores que son válidos para todos los hombres en todas las culturas: cualquiera queremos tener un amigo, cualquiera queremos amar y ser amados; entonces, con toda la apertura del mundo, enseñarles que sí vale la pena llevar a cabo los valores y que sí nos hacen mejores personas y más felices.

Aarón, por su parte, tiene una postura más matizada, pues sostiene que los llamados “antivalores” no son tales, sino valores operantes para ciertos grupos o culturas en un determinado momento histórico, aludiendo así a la relatividad del valor. Sin embargo, en el fondo coincide con Raquel pues afirma su convicción de que existen valores “inherentes a la condición humana”, que son también aquellos que la construyen. Los valores pueden ser destructivos, como los motivos que

tiene alguien para asesinar, constructivos, cuando alguien elige por ejemplo ser solidario en la ayuda a los necesitados. El parámetro para determinar la positividad o negatividad del valor es la misma condición humana.

Esos valores humanos que ya tienen de por sí, porque vienen en lo que llaman la naturaleza humana que tanto los existencialistas negaron, que decían “no hay naturaleza humana”, decía Sartre ¿no?, y todos ellos. Pero vamos a decir, es la condición del ser humano: están esos valores, de que bueno, sé que golpear a una persona pues no es positivo, desde luego que no, ¿comprendes? eso ya se sabe.

Entonces aquí hay esto: los valores positivos, los valores negativos; los valores que conducen a la destrucción de la raza humana y los valores que conducen a la construcción de la raza humana (...)

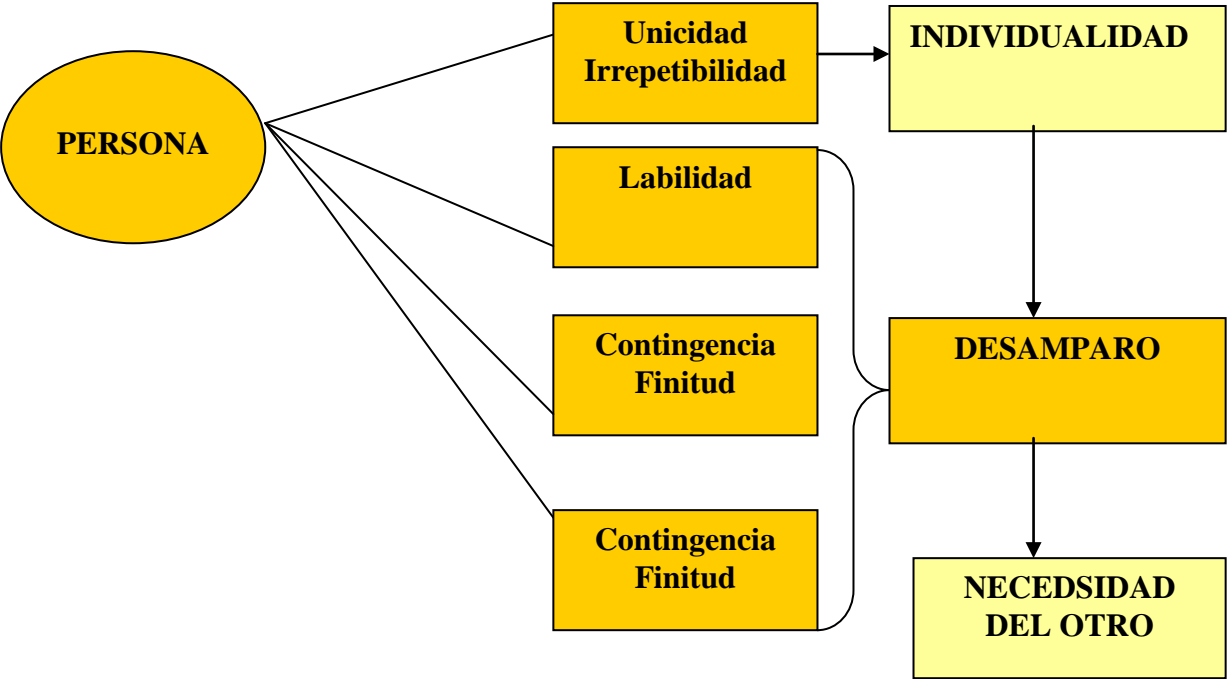
Para Aarón, el tema del valor se halla relacionado con el tema de la fe, pues en última instancia sólo desde la creencia en Dios se puede comprender y justificar por qué unos valores son de suyo constructivos y otros, destructivos.

Entonces, este asunto del valor, yo creo que (...) indudablemente que hay que tocar el asunto del fondo de la fe, el problema de la fe; es decir, solamente desde ahí puedes tú partir, para hacer comprender que los valores que te dicen "hay que matar una cantidad de personas, o tengo que suicidarme para hacer estallar una fábrica con todo mundo adentro, o un avión", que esos no son valores positivos, sino valores negativos

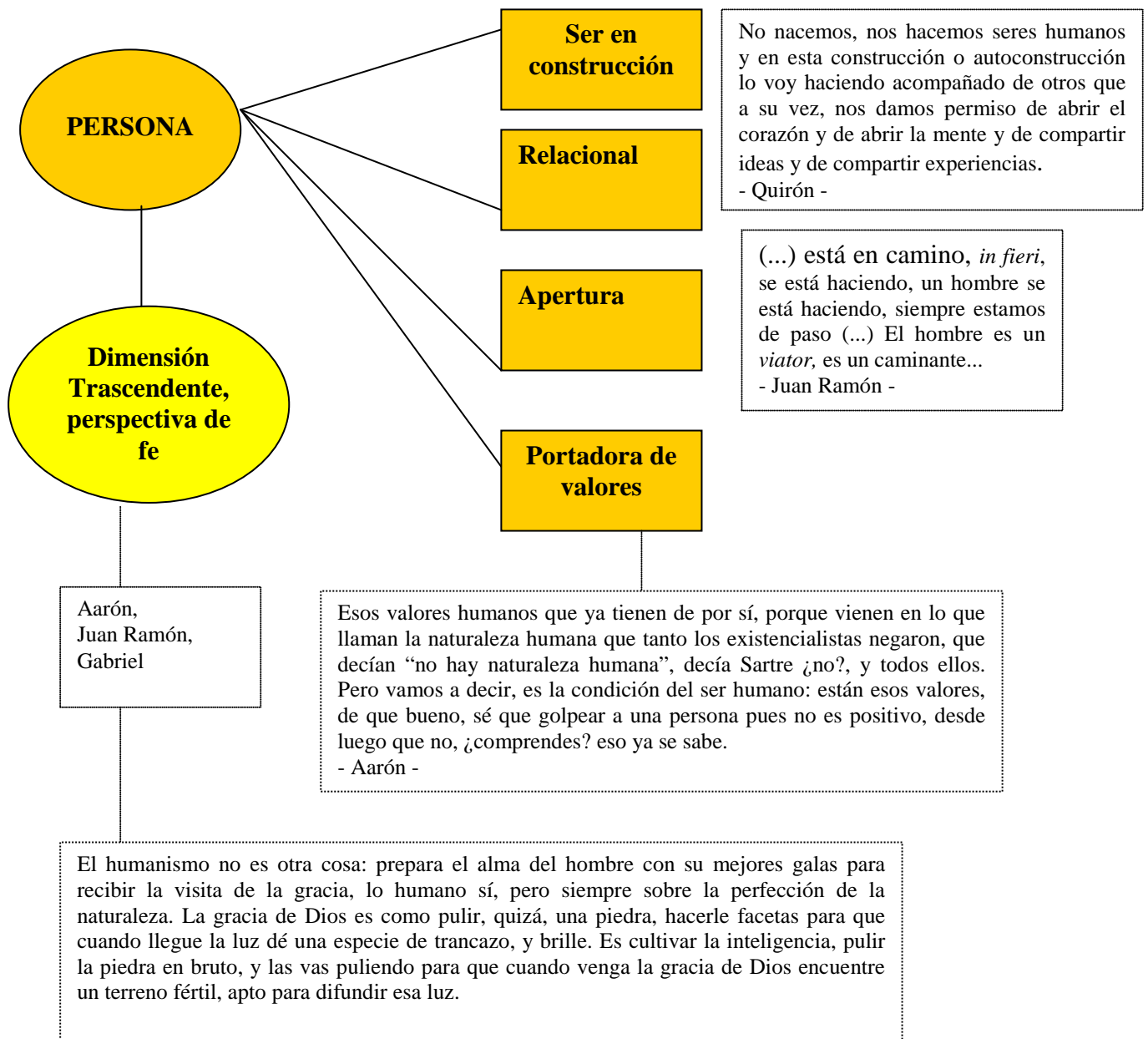
Esto implica, como se señaló, una concepción antropológica del ser humano como creatura, es decir como “hijo/a de Dios”, llamada a un destino trascendente, y a Dios como fuente de los valores positivos que construyen, personalizan al ser humano. Para Aarón, la perspectiva de la fe es la que posibilita también llegar a una comprensión más honda del valor del amor sin caer en el relativismo y la desesperanza.

En los esquemas (5.2.1a y 5.2.1b) de la página siguiente se sintetizan los puntos esenciales de la información interpretada

Esquema 5.2.1a El concepto de persona



Esquema 5.2.1b El concepto de persona



5.2.2 Concepción de educación humanista (esquemas 5.2.2a y 5.2.2 b). Las diversas maneras en que los informantes describieron su concepto de educación humanista no muestran contradicciones, sino más bien una semejanza complementaria, que en conjunto va enriqueciendo esta concepción.

Aarón describe a la educación humanista como aquella que atiende a la formación del alumno en sus aspectos valorales y afectivos y no solamente a la instrucción de aspectos técnicos o disciplinares. En el caso de Aarón este enfoque humanista resulta inseparable de la materia de estudio, pues toda ésta se encuentra engarzada en asuntos reflexivos de tipo valoral que constituyen la columna vertebral del programa, de tal manera que en su caso, más que en el resto, es muy difícil diferenciar el contenido disciplinar del contenido valoral del curso, cuestión que resulta confirmada por las observaciones de aula que se realizaron. Los contenidos que se trataban en las clases, por ejemplo, la poesía de Sor Juana, eran considerados no sólo en los aspectos “técnicos” propios de la poesía barroca, sino especialmente en los contenidos de crítica social que la poeta trataba, como la discriminación de la mujer, o los valores superficiales de la vanidad, por mencionar dos ejemplos.



-Excelente maestro que te hace luchar y ser persona
- Hace interesante la clase y conoce mucho sobre narrativa, se reflexiona sobre valores humanos
Comentarios de dos alumnos a Aarón, Otoño 2001

Para Beatriz, toda verdadera educación es por naturaleza, humanista,. Sin embargo, aunque en el fondo resulta una redundancia hablar de “educación humanista”, en su opinión vale la pena mencionarlo, porque hay otras maneras (equivocadas) de concebir la educación que no se centran en la dignidad del ser humano, que es lo propio de una visión humanista. La verdadera educación supone una relación ética y congruente entre los actores involucrados que está más allá de los valores utilitarios:

(...) la educación tiene que ser humanista, punto. Y sin embargo, es necesario hacer esta redundancia, porque en otras universidades privadas que yo he visto, no dan este tipo de, de educación centrada en la dignidad del ser humano, en lo que es, un ser humano que merece todo tu respeto por su dignidad. Lo que serían los valores esencialmente humanos que aquí llamamos valores cristianos pero que están dentro del mismo ser humano, y en ese educación del respeto y de la relación ética congruente, humana, con el resto del mundo. En otras universidades, lo que te enseñan es que eres el mejor y tienes que ganar más...

Para mí eso es lo importante del humanismo, el respeto al otro siempre, y no se da en todas las universidades, para mí eso es fundamental aquí.

A lo largo de su discurso, Quirón define a la educación humanista por sus finalidades, y es insistente en señalar que el objetivo de su práctica docente es triple: Proporcionar a los alumnos “herramientas de vida”; ayudarles a “tomar una postura personal frente a la vida” y ayudarles a

“introyectar que son seres en construcción” de tal modo que puedan tener una actitud de apertura que les permita un enriquecimiento continuo:

Quando el alumno logra introyectar que es un ser en construcción se vuelve un ser abierto y por lo tanto, puede conectar con la apertura del otro, puede conectar con la parte humana del otro por ahí yo entiendo el concepto humanista, no me estoy metiendo a reflexiones filosóficas sino a algo que para mí es muy operativo.

Para María una educación humanista es aquella que está centrada en el sujeto, quien como tal, es un ser fundamentalmente activo, a diferencia de la educación tradicional que ve al educando como un ser pasivo, lo cual significa su anulación. La educación humanista es aquella que “da voz y lugar al sujeto”, y ésta es también su finalidad, misma que implica educarlo para ejercer su libertad de expresión, de decisión y de acción, y por lo tanto, dar cabida al respeto a la diversidad y apoyar la inclusión. Esto significa para ella que el humanista de hoy debe tener un papel progresista, anticonservador:

Yo creo que una educación humanista, es aquella en la que se te están dando las herramientas pero, “tú también genera y aporta”, o sea el sujeto es importante porque una educación conservadora y tradicional, es una educación en la que el sujeto no cabe, por eso son pasivos.

(...) entonces ya no estamos en los tiempos en que permitimos la castración así tan fácilmente, ese fue otro siglo, pero el XX dio para abrir muchas cosas, entonces yo no creo porqué la educación se debe de quedar atrás, porque si estás educando para dar voz y para darle un lugar al sujeto, le tienes que dar un lugar socialmente y culturalmente también, entonces la educación va abriendo y creo que esa es la misión de los humanistas.

En el momento en que un humanista cierre las puertas y diga “¡Chin, no!, ¡nos equivocamos otra vez!, perdón nos equivocamos, no, ¡vámonos para atrás un poquito! y volvemos a los conservadores”, creo que ya perdimos. Ahí es donde no tiene oportunidad la educación humanista.

La libertad es importante y si tú sabes implementar la libertad y desarrollarla, generalmente se van a ir (los alumnos) por el lado positivo; van a generar cosas y van a descubrir cosas y van a aprender a abrir puertas, que finalmente es lo que les dejamos, creo que eso es.

Gabriel por su parte, subraya que educar no tiene tanto que ver con la transmisión de conocimientos (ideas) sino de significados, de aquello que a fin de cuentas nos lleva a encontrar el sentido de la propia vida. Si la verdadera educación transmite significados, entonces aquella educación que se dedique sólo a la capacitación para actividades concretas no puede llamarse educación. De esta manera, Gabriel distingue entre el “adiestramiento”, que capacita al sujeto para el desempeño de una actividad profesional específica, y aquella educación que tiene que ver con la búsqueda del sentido existencial, y que es más fácil de desarrollar en el campo de las humanidades, como en el caso de las materias del área de reflexión universitaria.

Entonces, para mí educar es la búsqueda del sentido existencial estrictamente, más que del sentido profesional, que no es otra cosa que el adiestramiento de un campo específico. Yo creo que mas allá de ese adiestramiento de esa capacitación nosotros tenemos un *plus* muy importante que es lo que le da sentido a mi actividad docente y es el sentido de la existencia humana

Para Raquel, la educación humanista es aquella que tiene que ver, además de los conocimientos y habilidades, con la formación moral de los alumnos, es decir con las actitudes que posibilitan una convivencia constructiva entre los seres humanos. En este sentido sostiene como Beatriz que “toda la educación debería de ser humanista”, ya que no solamente se trata de enseñar conceptos, sino también hacerles caer en la cuenta de que todo conocimiento conlleva una responsabilidad. Si bien en cualquier materia es posible promover una formación humanista, asignaturas como las de reflexión universitaria tienen una mucha mayor responsabilidad en este sentido.

Lo que Juan Ramón entiende por educar y por educación humanista, va en el sentido de formar la personalidad total de un individuo. Al igual que Gabriel, Beatriz y Raquel, distingue a la educación como instrucción de la educación en su sentido más cabal, que sería humanista. Ambas, en tanto son el aporte de un conocimiento nuevo para un individuo constituyen una riqueza humana, pero la diferencia es que la educación humanista busca esa integración del conocimiento para formar “personalidades”, lo cual implica trabajar de tal modo en la profundización e integración del conocimiento que la persona “brille por sí misma”, por quien es, porque su conocimiento está arraigado e integrado. Lo verdaderamente útil para Juan Ramón es la reflexión profunda, el pensamiento “que ahonda”, que no se detiene en lo utilitario, sino que busca integrar la información en dirección a un *magis*, que hace posible que el sujeto se conciba a sí mismo en el “aquí y en el ahora” pero desde una dimensión que trasciende este aquí y ahora y que le da sentido a su quehacer. Así, Juan Ramón concibe la educación humanista desde una perspectiva de fe, como el trabajo de “preparar al alma humana” para que ella pueda recibir la “Gracia de Dios”:

Toda educación en cuanto a que es el aporte de algo que no tenía en conocimiento el individuo es una riqueza humana pero lo que vamos a hacer es que el conocimiento no se detenga solamente en lo “útil”, lo utilitario de llenarlos de una información, sino que esa información la capten y puedan evaluarla de una manera más íntima, que un conocimiento lo integren a ese ramillete, a ese cajón de sastre que es a veces un joven, lleno de información de pedacitos de color, de pedacitos de trapo, que esa información la aten a otra y a otra, y haya orden en su cajón de sastre, (...) te pueden dar información muy basta pero no es muy honda. El pensamiento que no ahonda no es un pensamiento útil. Entonces el humanismo que damos nosotros es eso, hacer uno solo de todos los pedacitos de información que el individuo va recibiendo, solamente así podemos decir que estamos haciendo personalidades, en el sentido de que todo lleve una dirección es un *magis* como lo quiere San Ignacio, un *magis* personal, un *magis* de un hombre que anclado en lo de aquí y ahora sabe mirar las cosas divinas, y la percepción de que mientras más humano, más pulida su superficie, mayor brillo tendrá cuando la luz de Dios se haga o la luz del conocimiento mismo, entonces sí que un hombre, sin estar diciéndolo que sabe, luce quien es, ese es el secreto de las personalidades, creo yo, y eso es lo que tratamos de hacer al educar humanísticamente a nuestros alumnos.

El humanismo no es otra cosa: prepara el alma del hombre con sus mejores galas para recibir la visita de la gracia, lo humano sí, pero siempre sobre la perfección de la naturaleza. La gracia de Dios es como pulir, quizá, una piedra, hacerle facetas para que cuando llegue la luz dé una especie de trancazo, y brille. Es cultivar la

inteligencia, pulir la piedra en bruto, y las vas puliendo para que cuando venga la gracia de Dios encuentre un terreno fértil, apto para difundir esa luz.

Elena sostiene que la educación humanista es aquella cuya finalidad es la formación en el sujeto de una conciencia crítica, con capacidad argumentativa, que le permita no sólo analizar las cuestiones teóricas y elaborar “su propio discurso”, sino para vivir de una manera más ética, a través de la clarificación y construcción de su propia jerarquía de valores. El énfasis en lo “propio” significa para Elena que el sujeto tiene que ganar autonomía para pensar por sí mismo y tomar decisiones; así es como ella entiende el crecimiento o desarrollo de una persona, de modo que la labor educativa consiste en ayudar a que este proceso se dé en un sujeto.

La educación humanista también es concebida por ella como la que fomenta un proceso de “reflexión sobre las cuestiones esenciales” del ser humano y desde ahí lograr que el sujeto “se comprometa con el otro”, de modo que no se trata de formar individualidades egoístas, pues la autonomía no debe identificarse con el egoísmo, sino con la autonomía responsable y solidaria, con la conciencia de nuestra interdependencia. Elena sostiene que lo que buscan las diferentes materias del ARU es la formación humanista y que ésta incluye necesariamente la formación en valores:

Que no importa qué materia sea, que aprendan ellos a pensar, a argumentar, a ser críticos (...) que vayan viendo también su jerarquía de valores, la vayan fundamentando, vayan viendo qué sí y qué no.

Yo creo que son materias todas con diferentes nombres, con diferentes currícula que es reflexionar con lo esencial del hombre, por ahí, y que el joven se comprometa socialmente también para mí eso sí es importante.

En síntesis, tomando en consideración las ideas principales de los informantes, la educación humanista podría caracterizarse del siguiente modo:

- Por los valores/ convicciones que la fundamentan

La persona tiene una dignidad inalienable (Beatriz).

La persona se debe desarrollar integralmente, considerando los aspectos cognitivos, afectivos, volitivos, relacionales, más allá de lo meramente utilitario o instrumental (Todos los informantes).

El alumno es sujeto de su propio desarrollo (Beatriz, María, Elena, Quirón)

- Por el estilo de relación que supone entre el maestro y el alumno

La apertura y aceptación (Todos los informantes)

El respeto al otro (Beatriz, Juan Ramón, Raquel)

- Por las finalidades que pretende

En la dimensión cognitiva:

Promover el pensamiento crítico y reflexivo (Elena, Beatriz, María, Gabriel)

Promover un pensamiento profundo, integrado (Juan Ramón)

Pulir la inteligencia humana, hacerla brillar (Juan Ramón)

En la dimensión psicoafectiva y relacional:

Educación para la libertad (Beatriz, María, Elena, Quirón, Gabriel)

Promover la conexión y apertura hacia el otro (Quirón, Juan Ramón)

Formar la personalidad de manera integral (Juan Ramón)

En la dimensión social:

Promover las posturas progresistas, anticonservadoras (Beatriz, María)

Promover el compromiso social

Formar al ciudadano; dar voz y lugar al sujeto

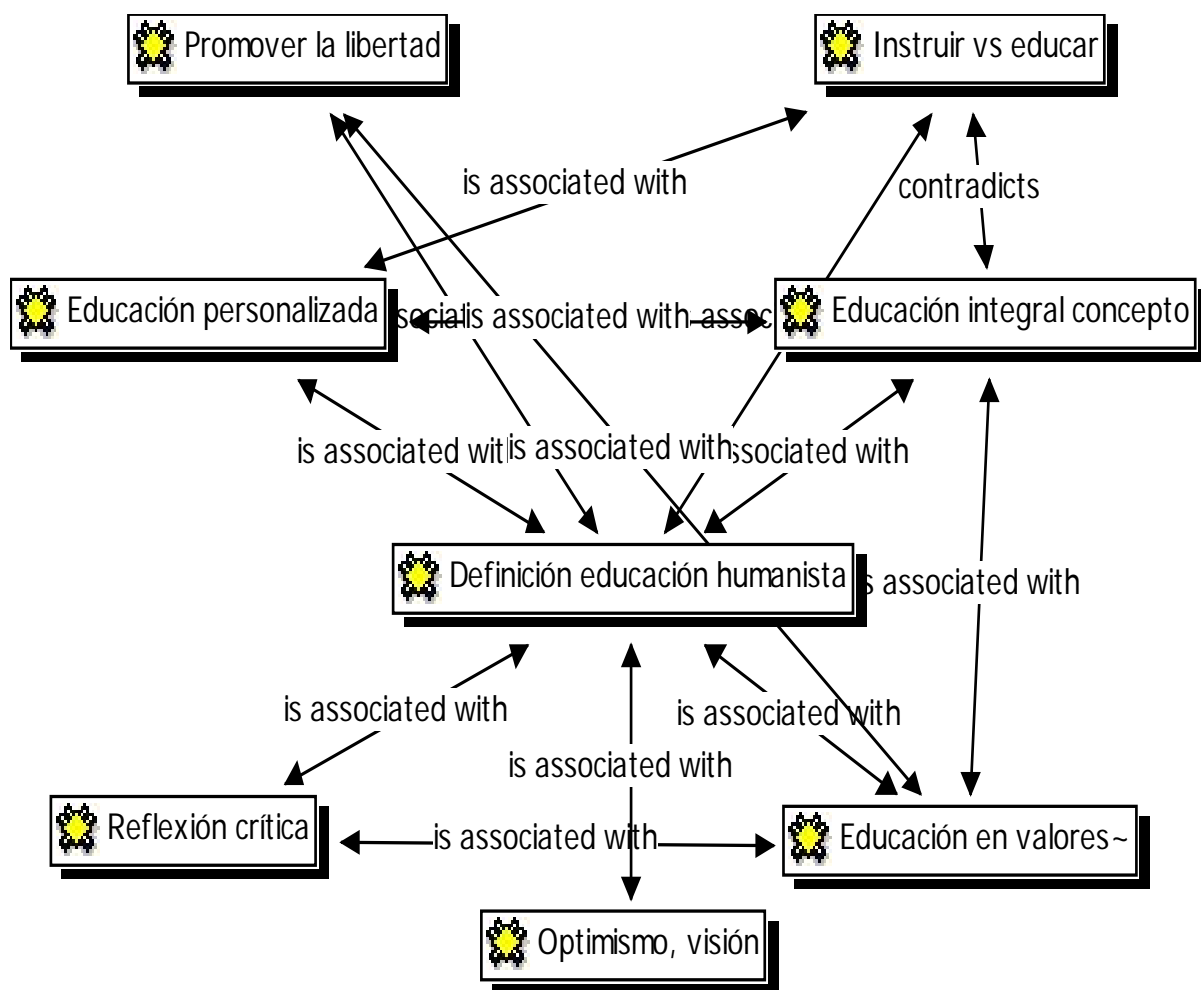
En la dimensión espiritual:

Trascender lo meramente utilitario (Juan Ramón)

Promover la reflexión sobre lo esencial del ser humano y su compromiso con el otro
(Elena, Raquel, Gabriel)

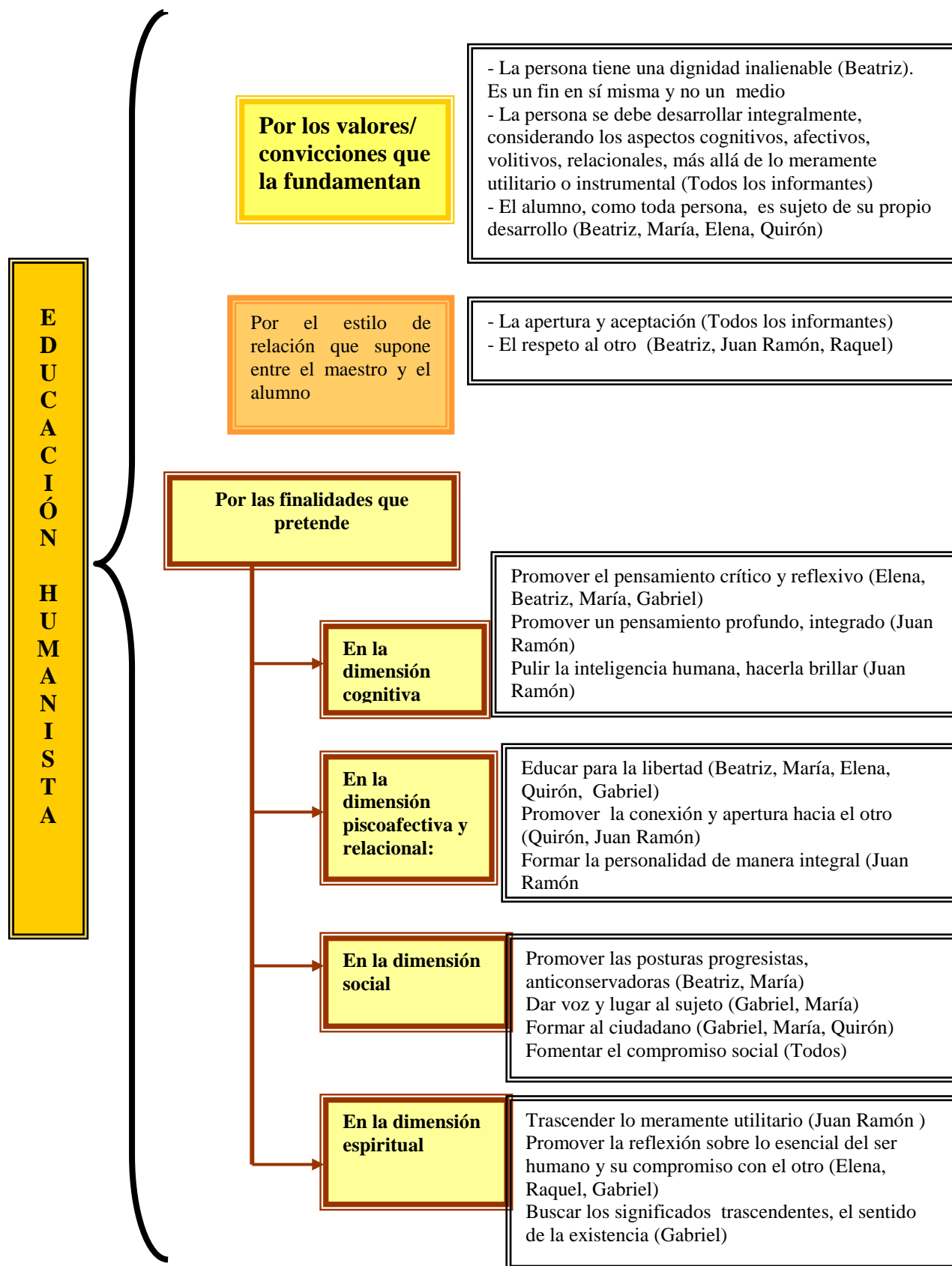
Buscar significados trascendentes, relacionados al sentido de la existencia (Gabriel)

A continuación, el esquema 5.2.2a presenta la red de relaciones que se construyó mediante el programa Atlas ti respecto del concepto de educación humanista, y en la siguiente página, el esquema 5.2.2b presenta la caracterización de los elementos más sobresalientes para los informantes respecto de este concepto.



Esquema 5.2.2a La definición de educación humanista

Esquema 5.2.2b Características de la educación humanista



5.2.3 La educación humanista como educación en valores en la universidad: condiciones y posibilidades (esquemas 5.2.3a al 5.2.3f). En el análisis de las entrevistas que se realizó en el Atlas ti, el código “Educación humanista” recibió 7 menciones por tres de los informantes y el código “Educación integral” recibió también 7 menciones por dos informantes, mientras que la educación en valores recibió 45 menciones de parte de todos los informantes. Esto da pie para interpretar que la concepción de la educación humanista es concebida por los informantes como educación en valores de tal suerte que ambos conceptos resultan inseparables, y mucho de lo ya dicho la educación humanista es válido para la educación en valores. Con esta salvedad en mente, la discusión en este apartado gira sobre las preguntas ¿es posible la educación en valores en la universidad? ¿y es deseable?

A las dos preguntas todos los informantes, sin excepción, respondieron afirmativamente, pero todos, también sin excepción, especificaron que no cualquier tipo de “educación en valores” resultaba positiva y recomendable para el nivel universitario, ni era acorde con la educación “verdaderamente” humanista, lo que da pie para sostener que, en realidad, para los informantes sí existe una distinción entre los conceptos de educación humanista y de educación en valores. A continuación se expondrán las posturas que los informantes guardan respecto de esta distinción, que resulta clave para entender, al mismo tiempo, las condiciones de posibilidad y la importancia que ellos otorgan a la educación valoral en el nivel universitario.

Desde la perspectiva de Quirón es imposible dejar educar en valores, pues si por educar se entiende “transmitir valores”, esta es una característica inmanente a la docencia, sin importar el nivel escolar. Lo sepa o no, cualquier maestro está siempre educando en valores; lo que ocurre es que muchas veces no es consciente de ello, lo cual conlleva el peligro de transmitir valores negativos que atenten contra la dignidad de la persona:

Todo maestro, siempre, desde preescolar hasta posgrado, está educando en valores. El problema es que no sabemos hasta qué valores estamos transmitiendo, ni cómo lo estamos transmitiendo, ni tampoco si los valores, son valores sanos, positivos, o son valores que destruyen la dignidad humana o sea, cuando yo me paro frente a un grupo estoy transmitiendo vida y mi código, mi carga de valores, lo sepa o no lo sepa, pero el grupo sí lo siente y lo percibe (...) La vida, se transmite para lo bueno y lo no tan bueno, no podemos dejar de comunicar vida.

De ahí que Quirón sostenga que educar en valores en la universidad implica dos condiciones: primero, una reflexión sobre los propios valores y su compatibilidad con lo que pide el proyecto educativo en el cual se inserta el docente. La segunda condición tiene que ver con un proceso de

relativización de los propios valores del docente para dejar abierta la puerta a los diferentes puntos de vista de los alumnos y desde ahí compartir los propios:

(...) yo lo que entiendo por educar en valores es “dar a mi primero cuenta de que estoy transmitiendo, ponderar hasta qué punto lo que estoy transmitiendo está siendo válido para lo que me está pidiendo la universidad como docente, hasta dónde mis propios valores son compatibles con lo que la universidad está pidiendo. Pero hay algo mas importante, relativizar mis valores de tal modo que yo pueda construir esos valores, bueno mas que construir, que yo pueda compartir con ellos, el descubrimiento de esos valores que haya traído implícitos el nivel de vida.

Para María, los jóvenes que ingresan a la universidad ya traen consigo una serie de valores que han adquirido desde la familia y los niveles educativos anteriores. Esto no quiere decir que en la universidad los docentes no deban darse a la tarea de educar en valores, sino que hay que hacerlo de otro modo, no como inculcación sino como reflexión de su propia escala de valores. María cree que hay muchas posibilidades de que alumno modifique algunos de sus valores, o más su escala de valores en esta etapa de su vida: ella ha experimentado cómo sus alumnos cambian ciertas decisiones y acciones a raíz de los procesos de autorreflexión que induce en clase:

(...) sobre la jerarquía de los valores, ya los traen, porque son chavos que traen un mínimo de 18 ó 19 años, hay valores que ya los traen creo que lo que si podemos hacer es que reflexionen sobre esa jerarquía de valores como los jerarquizan y en que lugar los ponen y ¿por qué?.

Nosotros no les vamos a enseñar valores; seríamos verdaderamente ambiciosos, ya vienen formados, yo como socióloga entiendo que un ser a los 19 años ya vienen formado, ya tiene sus archivitos ya ahí, como su computadorcita (...) los chips ahí están pero, si hay manera de que los reflexionen hay unos que son muy modificables, que a lo mejor se dan cuenta, están en una muy buena edad en dónde se pueden dar cuenta.

Raquel considera que definitivamente se puede y se debe educar en valores en la universidad. Ella sostiene que existen ciertos valores que son válidos para todos los seres humanos, valores que nos hacen ser “mejores personas”, nos engrandecen, y éstos son los que el maestro debe promover:

(...) yo estoy convencida que sí se puede (educar en valores). Yo creo que hay ciertos valores que son válidos para todos los hombres en todas las culturas: cualquiera queremos tener un amigo, cualquiera queremos amar y ser amados; entonces, con toda la apertura del mundo, enseñarles que sí vale la pena llevar a cabo los valores y que sí nos hacen mejores personas y más felices.

El discurso completo de Juan Ramón implica su convicción de que no sólo es posible, sino imprescindible, educar en valores a los alumnos. Como Quirón, piensa que no puede evitarse que el maestro transmita sus valores por esta función modélica que es inherente a su tarea, y por eso su deber es estar consciente de ella y buscar ante todo la congruencia. Pareciera que el valor más importante que Juan Ramón atribuye al maestro es la autenticidad, o veracidad, como él la llama, y que sería la puerta de entrada a la educación humanista, aquello que garantiza que el alumno va a

sentir respeto por las enseñanzas de su maestro: si no se es veraz, cualquier intento de educar en valores estaría fracasado de antemano.

Para Juan Ramón es evidente que la Universidad Iberoamericana, por ser una institución humanista, debe “manejar principios”, pues son los principios y valores los que educan en el sentido mejor de la palabra. Manejar sólo la transmisión de información sería algo que quedaría corto de miras desde lo que pretende la filosofía educativa de la institución, aún en el caso de la enseñanza de las ciencias exactas, y que es impensable cuando se trata de la enseñanza de asignaturas de humanidades, como es el caso de las materias del ARU. En este caso, no se trata tanto de enseñar que los alumnos manejen contenidos teóricos, sino de que aprendan a vivir, y los valores “equipan” al sujeto para la vida: tal es la importancia que asigna Juan Ramón a la educación en valores:

(...) lo que debemos manejar en la Ibero son principios, que son los que educan y los que les dejan algo a los alumnos, información por la información apenas si diéramos ciencias exactas y nosotros manejamos humanidades.

(...)No es enseñar una clase, es enseñar a vivir. Enseñar y dar valores ese eso: es equiparte para la vida.

Para Juan Ramón si la labor educativa se circunscribiera al “pulimento” del individuo solamente, tendría un objetivo miope. Se trata de una tarea cultural donde lo importante es la transmisión de una herencia que asegura la continuidad del grupo social; de ahí que el producto de la educación en realidad nunca es un asunto de pertenencia individual. Lo importante es lograr que la persona educada sienta la necesidad de irradiar a los demás los conocimientos y valores que ha adquirido gracias a la educación. Este es el camino para ir mejorando la vida social en general:

Una persona con lecturas que no *luce* sus lecturas, pues no sé que les hizo a las cosas que leyó, ¿no? entonces eso es la cultura, el pulimiento de la persona. Una persona culta aunque no quiera, tendría que brillar y digo tendría que brillar porque es una persona que puede improvisar, que tiene *mucho* que decir, que tiene mucho que transmitir, que tiene *sed* de hacerlo.

Ese es el asunto, que el conocimiento impide caminar solo. Sí, porque nos damos cuenta que lo que recibimos fue una herencia de todo lo que los demás nos enseñaron, y ellos son nosotros que les damos continuidad a aventar eso que ellos nos enseñaron y que fue ya nuestro, hacia el otro, esa es la continuidad de la cultura, del conocimiento.

Para Beatriz no solamente es posible y es deseable la educación en valores a nivel universitario, sino que es una de las cosas que más ama de una universidad como la UIA. El valor es visto como aquella percepción del bien que te conduce a la acción:

Yo creo que es indiscutible que tienes que educar en valores, pero entendiendo los valores en, en su parte profunda y humana....

Después de esta presentación de las distintas maneras en que los informantes verbalizan su concepción de la educación en valores, se presentará el enfoque que ellos consideran como el más adecuado para que la educación en valores sea congruente con una postura humanista, o humanizante.

Enfoques de la educación en valores en la universidad. Como puede percibirse, los informantes manifiestan un acuerdo unánime en la necesidad de educar en valores. También, unánimemente coinciden en que a nivel universitario, la educación en valores trabaja a partir de los valores que ya “traen consigo” los alumnos, de modo que lo que se pretende no es inculcarles o adoctrinarles, sino ayudarles a hacer un mejor y más profundo discernimiento que les lleve, tal vez, a replantear la escala de valores en función de la cual toman las decisiones cruciales de su vida.

Los códigos más importantes que se asignaron en el análisis para identificar las estrategias de los docentes respecto de la educación en valores hablan por sí mismos, de sus estrategias y se encuentran estrechamente vinculados unos con otros:

- Educar la libertad
- Clarificación y reflexión conjunta
- Aplicar a la vida
- Cuestionar, no inculcar
- Descubrir
- Promover procesos reflexivos
- Conflictuar
- Dialogar, no adoctrinar
- Nunca imponer
- Modelar

Educación la libertad. Beatriz sostiene que los valores se deben “enseñar” desde el nivel preescolar. En la universidad lo que toca es ayudar a los estudiantes a cuestionar los motivos que les llevan a tomar decisiones de carácter ético y permitir que ellos lleguen a sus propias conclusiones. Ella señala que hay que tomar en cuenta el contexto social, pues vivimos en una época en la que “ya pasamos de los valores tajantes, lo que está bien y lo que está mal” y ahora nos encontramos en:

(...) un relativismo moral muy grande, donde los chicos, frente a esa confusión y esa rebeldía, eh, no tienen valores muy, muy definidos. No son congruentes: hablan una cosa y actúan otra cosa, no los han logrado integrar.

Beatriz refiere que en “su época” las normas morales estaban muy bien definidas, los límites entre lo bueno y lo malo eran muy claros y esto tenía la ventaja de ofrecer un suelo más firme que pisar, pero por otro lado, se limitaba la capacidad de apertura y libertad de las personas:

(...) lo que pasaba es que antes, ya para mi edad, te decían lo que estaba bien y lo que estaba mal ¿no? Un beso era bueno si te lo daba el novio en la frente, en la parte de atrás de la mano, en el cachete, pero era “malo” si te era tu novio y te lo daba nada más en la palma de la mano, en la boca, en el cuello o cerca de la oreja. Entonces era por épocas y por formas ¿no? Es decir, un beso era...si era antes o después del matrimonio, y en qué parte de la anatomía del cuerpo era... ya no te digo, en otras anatomías eran peores ¿no? (risas) Pero...como que sabías por dónde irte, y entonces sentíamos que, que estábamos muy seguros.

A su parecer, la ventaja de una época de relativismo moral como la que se vive, es que deja a los individuos una mayor autonomía. Esos caminos “muy bien trazados (...) *afortunadamente* se fueron, te digo afortunadamente, y ahora te dejaron la responsabilidad frente a tu propia vida. De alguna manera, el ganancia que nos deja la desesperanza de esta época, es “el, desapego a las normas del bien y del mal tan rígidas”. En esto, los medios de comunicación han jugado un papel crucial, ya que nos exponen frente a valores y costumbres de diferentes culturas: “¡están viendo que en China se obliga al aborto y aquí está teniendo problemas con la despenalización del mismo!” Ante esta confusión provocada por la explosión informativa, lo que el maestro puede aportar es su propia experiencia para asimilarla e integrarla mediante esquemas formales que orienten las decisiones. No se trata de –ni se podría- dar recetas, sino de ayudar a formar criterios morales de lo correcto o incorrecto en función de las intenciones y las repercusiones de determinada decisión y conducta. Es lo que Beatriz parece señalar cuando afirma que ella, como adulto mayor ya cuenta con “el mecanismo para ir encontrando e integrando estas experiencias a un sistema de valores”:

(...) ejemplo lo del aborto: si me quedara con la educación que me habían dado antes, ya estaría yo en las marchas en contra de la despenalización. Pero en la actualidad, si tu piensas, bueno ¿por qué? Esto es un sí a la libertad, ¿por qué tengo que obligarte a ti a pensar como yo?

Para Beatriz también la educación en valores se sitúa en la tradición socrática. No se trata de “transmitir los que está bien y lo que está mal”, sino de llevarlos a una reflexión cuya finalidad es “una conducta ética prudente”, que es lo que verdaderamente importa. Este hábito reflexivo los llevará más allá de las preguntas concretas sobre lo moralmente correcto o incorrecto de determinado acto, hasta la pregunta sobre el sentido del mismo desde su propia convicción:

(...) ellos van a reflexionar sobre hacia dónde van y esa conducta qué intención tiene: un beso puede ser una caricia o puede ser una agresión; el darle a alguien que necesita puede ser un gesto altruista o un gesto de humillación. No es lo que haces, es la intención profunda, la honestidad que tienes tener contigo mismo: yo creo que eso es *fundamental, indispensable, necesario* que enseñemos a los chicos, a esta... encuentro consigo mismos en la ética.

De esta manera, la educación en valores en la universidad tiene para Beatriz la finalidad de formar personalidades autónomas, ayudar a los alumnos a recuperar su individualidad mediante el cuestionamiento de las “intenciones profundas” de sus decisiones y de su conducta, a lo que sólo ellos pueden dar la respuesta última. El maestro es el atizador de estos cuestionamientos. Para lograrlo, la primera condición es que el maestro realmente entienda los problemas que los jóvenes enfrentan.

Para Beatriz los jóvenes están en búsqueda de alguien que les ayude a entender, y sus preguntas buscan que ese alguien les resuelva sus dudas morales. Frente a esto, el papel maestro no es el dar respuestas concretas, sino el de suscitar la reflexión, o más puntualmente, procesos de deliberación moral que atiendan a las preguntas sobre la intención que sostiene determinada decisión, las circunstancias concretas y si esta decisión es constructiva o destructiva para la persona:

(...) te preguntan, por ejemplo en la materia: ¿las relaciones sexuales, este, sin estar casado, son pecado o no son pecado? Bueno, verdaderamente, ya no te dicen si o no son pecado, porque esa palabra está en desuso: ¿son buenas o son malas? Como que quieren respuestas muy concretas, de “sí” o “no”, y lo que tienen ellos es aprender a cuestionarse y profundizar, para encontrar ellos mismos su respuesta: ¿cuál es mi intención al hacer esto? ¿qué estoy buscando? Al menos conscientemente ¿qué estoy buscando con esto? ¿Promueven mi desarrollo, me hacen más persona y hacen más persona al otro, o no? Y son ellos los que se tienen que dar la respuesta.

Clarificación y reflexión conjunta. Como ya se indicó, para Quirón la educación en valores supone a sí un primer proceso de clarificación: “darme cuenta de mis propios valores; ayudar a que los alumnos clarifiquen los suyos”, y un segundo momento de cuestionamiento para ayudarles a fundamentar sus propios valores sin imponerles alguno:

(...) no decirles en qué creer ni cómo comportarse, ni qué hacer, sino “esto es lo que estás haciendo ahorita y lo estás haciendo desde este esquema o sistema de valores” “¿hasta dónde estas de acuerdo con lo que tu estás haciendo?” “¿hasta dónde te convence y además en un primer momento te hace sentir sano, te hace sentir en paz contigo? Por otro lado, eso que haces implica y repercute en el otro, porque puedo sentirme muy a gusto pero, fregándome al otro.

Este cuestionamiento consiste, para Quirón en “ir más allá del valor” hacia su fundamentación racional basada en criterios (principios) éticos de respeto a las personas y construcción humanizante.

Nunca imponer. Un asunto clave para el éxito de la educación en valores es abstenerse de imponerlos, aunque no sean los propios, sino los de la institución, porque lo más importante en este sentido es actuar conforme a los propios valores; es decir mantener la congruencia entre el hacer y

el decir. Para Quirón se trata de que el docente clarifique sus propios valores y si está de acuerdo con ellos, enfatizar los valores que la universidad le invita a trabajar:

(...)es decir si la Ibero me pide formar hombres libres, pues el primero que tiene que dar testimonio de eso es uno y eso me lleva a identificar cual es mi nivel de libertad, que entiendo yo por libertad, como la he estado viviendo, y en que momentos se está filtrando hacia los grupos ese modo de ser libre de mi parte al mismo tiempo, a partir de la experiencia de vida de los alumnos que puedan mirar como han ejercido su libertad y aquí, obviamente ya la línea queda al margen, cuando yo escucho la discusión que llegan a tener lo que veo es “hasta donde nosotros podemos modificar los valores del otro y hasta dónde mejor no lo hacemos” mira, de todos modos los modificamos todo el tiempo en lo que hacemos, en lo que decimos, en cómo lo decimos.

Aplicar a la vida, reflexionar cuestionar. El principal problema que María detecta es que los alumnos no saben jerarquizar los valores a la hora de tomar una decisión. Por eso una misión importante del maestro es ayudar a sus alumnos a reflexionar sobre los valores a los que atienden cuando eligen, pero no en situaciones abstractas, sino en lo concreto de su vida cotidiana. La justicia no se realiza en los tratados teóricos sobre ella, sino en las acciones de un sujeto en un tiempo y espacio determinado:

(...) es importante ayudarles, y si esos valores, no los sabes jerarquizar para tomar tu decisión yo creo que es nuestra misión, por eso me meto tanto a que la reflexión, porque que fácil hablar de “justicia social” como si estuviera allá en el Olimpo o allá en la biblioteca, claro en la biblioteca hay tratados y tratados, pero ¿tu cómo la ejerces? ¿cómo jerarquizas? En ese sentido, la única justicia social que existe es la que tu hagas en la medida en que tomas una decisión. Entonces, les pones (a los alumnos) el principio de realidad así.

No inculcar, descubrir. Gabriel tampoco avala la idea de que la educación en valores en la universidad se pueda lograr mediante discursos edificantes del docente que aboguen por la importancia de los valores, o por una jerarquía axiológica única. Por el contrario, afirma que la educación en valores “está más allá de las ideas”, en el sentido de que no se trata de revisar conceptos o ideas, sino de ayudar al universitario a descubrir los valores que de suyo valen. Es decir, en la línea de la axiología de Scheler (2000) el sujeto tiene la capacidad de descubrir los valores porque “valen por sí mismos” y se encuentran mediante una introspección, porque ya están en el sujeto. El papel del maestro es el de la mayéutica socrática: ayudar al alumno a realizar un viaje al interior de sí mismo que le revelará aquello por lo que vale la pena vivir. Gabriel cree que en este sentido sí puede hablarse de educación en valores, pues aunque a fin de cuentas es el propio sujeto quien los adquiere, el papel del maestro es convertirse en un “canal”, en un “instrumento” para develarlos. Pero, en última instancia, pareciera que el papel del maestro es tangencial: en el tema de los valores el maestro puede llegar al corazón del alumno realmente sólo cuando el alumno está listo para recibirlo:

(...) estoy convencido de que la educación en valores está más allá de las ideas. Sin embargo, creo, en la misma tónica del sembrador, en que los valores son algo que el sujeto va descubriendo porque valen por sí mismos, “yo no te los voy a vender; mi clase no se trata de venderte valores, ni de convencerte de la justicia o de la paz o de la solidaridad. Mi finalidad es ayudarte a descubrir que los valores por sí mismos son valiosos y valen la pena ser vividos, de ahí que estoy intentando ayudarte a descubrir eso” en otras palabras, yo creo que es la famosa mayéutica socrática “te voy a ayudar solamente a descubrir lo que hay en ti, nada mas” entonces yo creo sí es posible educar en valores, aunque los valores al final del día los adquiere el propio sujeto, pero nosotros somos como canales, como instrumentos para ayudarte a evidenciarlos.

Es un poquito como la enseñanza oriental, estos grandes maestros monjes, únicamente ayudan al monje a descubrir lo que el trae en sí mismo (...)

Para Gabriel, como ya se señaló, educar es “ayudar al otro a encontrarse consigo mismo desde una dimensión trascendente”. Esto implica de entrada una perspectiva de fe que a Gabriel le ayuda a mantener una actitud optimista con respecto a los alcances de la tarea educativa, al creer que es posible que los alumnos cambien su vida y ocurra en ellos ese “milagro” que los lleve a una más plena realización:

(...) algo a mí que me ayuda es mi propia actitud de fe en la vida, ¿En qué sentido lo digo? En que yo creo que el hecho de ser creyente me ayuda a creer firmemente en que si Dios cree en la humanidad, pues ¿quién soy yo en no creer en ella?, para mí, desde mi fe, Dios sigue creyendo en el hombre, que es posible cambiar su historia y su vida, y yo creo que desde ese principio de fe, me ayuda mucho a pensar que hay alumnos que van a cambiar en su vida, yo creo que puede ocurrir en cualquier persona ese “milagro” por llamarlo de alguna manera (...)

Promover procesos reflexivos, conflictuar, no adoctrinar. Para Raquel la educación en valores dentro de la universidad, y específicamente en las materias de reflexión universitaria, debe entenderse desde una postura abierta y dialógica del docente que promueva el debate y la reflexión en el grupo sobre las consecuencias de asumir tales o cuales valores al tomar una decisión o seguir un curso de acción. Es muy importante no tratar de imponer ningún valor a los alumnos, porque lo único que esto ocasiona es el rechazo y la cerrazón. Más bien el docente debe propiciar que los alumnos se desarrollen a través de la expresión de sus ideas, mostrando ante todo una actitud de respeto hacia ellos. Sin embargo, para que la reflexión sobre los valores sea exitosa, Raquel piensa que es preciso que el docente tenga muy clara su postura antropológica y axiológica:

(...) yo siento que para estas materias (...) tenemos que tener muy claro nuestro concepto de hombre, muy claro nuestros conceptos de valores, y tal cual decirles “mira, yo pienso que es esto, pero no quiere decir que sea la manera en que tú llegues; yo creo que lo más importante es el respeto.

Y permitirles que se desarrollen, yo creo que el peor camino es el adoctrinamiento. Tengo un alumno a las seis que siento esta muy enojado con la vida y con las leyes y cree que todo es un cuento de hadas que no pasan y que no van a pasar, pero dejo que se exprese y poco a poco se le ha ido bajando el enojo. Pero yo creo que si tenemos una necesidad de que alguien nos escuche y entienda sus pensamientos, pero si yo maestra llevo a imponerles los míos, se acabó.

Y justamente si queremos que reflexionen, y si justamente queremos aprender de ellos, si los adoctrinamos no aprendemos nada de ellos, no los escuchamos y entonces se acaba la retroalimentación.

Otro de los peligros del adoctrinamiento es el aburrimiento que causa en los alumnos, por lo que Raquel piensa que “es mejor entrar en ese conflicto a quedarse dormidos”. Consciente de que se lucha “contra corriente” de los valores predominantes en la sociedad, y de los mismos antivalores que “traen” los alumnos, Raquel no es muy optimista respecto del efecto de la educación en valores en la universidad. Señala que “a lo mejor realmente, podemos lograr poco”, pero tiene esperanza en que algo se pueda cambiar “si todos ponemos nuestro granito de arena”.

El hecho de salir a un mundo difícil y competitivo no implica necesariamente que el sujeto tenga que comportarse de manera corrupta. Aquí entra otro aspecto importante de la educación en valores, que es el relativo al valor de los ejemplos. Raquel sostiene que es importante ejemplificar y aterrizar los conceptos y valores en la vida cotidiana:

... yo sí les demuestro que van a salir a un mundo muy difícil, a un mundo muy competitivo, pero definitivamente no tiene que ser corrupto y en todas las clases, se los puedo repetir de muchas maneras.

Yo creo que aunque es muy difícil, los abogados, sobre todo ellos, me dicen “Raquel tú me hablas de valores y yo vengo de trabajar; ya me cambié tres veces de despacho y no veo más que corrupción” decía un alumno.

Un arquitecto me decía “es que durante 10 semestres, nos han dicho que debemos de respetar las áreas verdes y hacer vialidades y salgo a la calle y no veo más que tráfico y hoyos ” yo le contestó “sí, es muy difícil, pero está en nosotros decidir si seguimos con esta corrupción o si ponemos nuestro muy pequeñito grano de arena”

Es verdad, pero también vienen con antivalores muy fuertes, yo creo que unos más y unos menos, pero sí podemos llegar, no sé si a cambiarlos, pero sí a moverles el tapete.

Modelar, cuestionar. Para Juan Ramón, educar en valores no es cuestión de prédica, sino, primero que nada, de vivencia, a través del ejemplo del docente, y después, producto de un proceso de reflexión que empieza en el cuestionamiento. Por eso Juan Ramón emplaza a sus alumnos a no creer “porque sí”, a no conformarse con lo que se les dice, incluso cuando se trata de temas religiosos, pues está convencido de que dudar y cuestionarse es el camino para elevar la calidad y profundidad del pensamiento : “Yo sí los emplazo a cuestionarse, a dudar, porque de la duda va a salir algo bueno, y no del conformismo”.

Dialogar, no adoctrinar. El enfoque que la formación en valores exige en el nivel universitario es a través del diálogo, la discusión y el cuestionamiento. Elena piensa que los jóvenes ingresan a la universidad ya con ciertos valores jerarquizados, y que el papel del maestro es ayudarles a que reflexionen sobre estos valores en su propia vida, para que formulen un proyecto acorde a ellos y

puedan tomar mejores decisiones. La formación valoral se da a través de los temas de estudio, de modo que cada materia tiene diferentes oportunidades para suscitar la reflexión. Ella piensa por ejemplo que, en materias relacionadas con cuestiones religiosas (como “El hombre y el diálogo trascendente”), lo que debe promoverse es una postura ecuménica, es decir, el favorecimiento del diálogo interreligioso y el respeto absoluto a las creencias distintas a la propia:

Creo que los jóvenes no quieren escuchar de valores (...) lo que creo es que sí en la universidad tenemos que ayudarles, los años que están aquí, a que ellos vayan viendo su vida, ¿eh? por dónde quieren ir, que para nosotros eso sería valores, su jerarquía, que vayan haciendo sus opciones de vida, que ya las tiene hechas, pero que sigan optando (...)

(...) de cada materia sí tengo diferentes finalidades; por ejemplo, la del diálogo trascendente, que logren entender que el hombre es un ser religioso y que las religiones son caminos, y mucho ecumenismo, trabajo mucho ecumenismo ahí con ellos, mucho *respeto* ante las otras creencias.

Como se indicó anteriormente, Elena está consciente de que los jóvenes universitarios de la UIA llegan en su mayoría prejuiciados en contra de aquellas materias que les parezca que buscan una formación en valores, pero esto no significa que no se pueda y que no deba hacerse, sino que en este nivel es preciso enfocar de modo muy distinto tal educación. Este “modo distinto” se refiere al fomento de la reflexión crítica, de modo que el papel del maestro es ayudarles a que reflexionen sobre estos valores en su propia vida, para que formulen un proyecto acorde a ellos y puedan tomar mejores decisiones.



- Se preocupa mucho por los alumnos e inculca muchos valores humanos, me encantaría tener otro curso con este profesor.

-Comentario de un alumno a Aarón, Primavera 2005

- Me encantó la clase, te hace pensar mucho sobre varios valores que hemos olvidado y que deben estar presentes en todos los seres humanos, excelente maestra.

Comentario de un alumno a Elena, Otoño de 2004

- Me encantó la clase, te hace pensar mucho sobre varios valores que hemos olvidado y que deben estar presentes en todos los seres humanos, excelente maestra.

Comentario de un alumno a Elena, Otoño de 2004

- Lo que me gusta de esta maestra es que tiene una mente amplia para saber que hay muchas verdades en la vida y además tiene mucho conocimiento para enseñar las religiones eso me gustó.

- Elena es una excelente maestra para esta materia, ya que está consciente de la diversidad religiosa de nuestra universidad, la respeta, trata de mostrar objetivamente todas las religiones y además tiene el criterio para aceptar que el Hombre tiene otros medios para trascender.

Comentario de dos alumnos a Elena, Otoño de 2005

Aarón también, como Beatriz y Elena, concibe la educación en valores desde la perspectiva de mayéutica socrática; tiene que ver con suscitar el cuestionamiento de asuntos valorales y la promoción del diálogo y discusión grupal con el objeto de que el alumno se forme su propio juicio sobre lo que es justo o injusto, correcto o incorrecto. Para Aarón no se trata de inculcar, porque éste es un proceso que se realiza cuando ellos son pequeños, en el seno de la familia. A la universidad se ingresa con un conjunto de valores que hay que ayudar a reflexionar, es decir: despertar, “proyectar”, cuestionar, revalorar, etc., pero nunca imponer; en suma, se trata de que los alumnos lleguen por sí mismos a determinar qué es lo que consideran de verdad valioso o no y por qué:

Bueno, primero que nada (...) cuando uno dice inculcar suena un poco como adoctrinar, comprendes, entonces es como machacarles ¿no? y claro, ya vienen con una formación de la niñez, y todo eso; inculcar, es desde que eres chico. Pero sin embargo, hay valores que ellos han estado reconociendo a través de la experiencia, del desarrollo, de la niñez a la adolescencia, de la adolescencia a la juventud. (...) lo positivo de esos valores no puede ser inculcado. Está lo positivo dentro de ellos, de esos valores; entonces puede ser despertado, puede ser proyectado de nuevo como una pantalla ¿comprendes, me explico? (...) Bueno, aquí es lo siguiente: no se trata de inculcar un valor que ya conoces, si no se trata de ese mismo valor, reflexionar sobre él, proyectarlo como si fuera una película.

De hecho, como se verá más adelante en las estrategias específicas que Aarón utiliza, la proyección de películas lleva la intención de fondo de “proyectar”, en el sentido de reflejar y confrontar ciertos valores. Esto también sucede con los textos y poemas que el maestro selecciona para trabajar en clase: al leerlos saca a la discusión los valores que el texto propone. Su papel es socrático:

(...) y los llevé a ese plano, a los planos de la vida diaria, de la vida cotidiana, para aplicar los valores que nosotros pretendemos, o por lo menos pues hemos tratado, *yo no digo de inculcar, pues eso se me hace muy así, muy pesado, pero si discutir, proponer, intercambiar.*

En síntesis, para todos los informantes, la educación no sólo es el acto de transmitir información sino que implica necesaria e ineludiblemente la trasmisión de valores. Por otro lado, sin embargo, el sujeto recibe acríticamente los valores en la edad temprana y en el seno de la familia, y cuando llega a la universidad lo que toca es promover procesos reflexivos en torno a los valores que rigen sus decisiones personales.

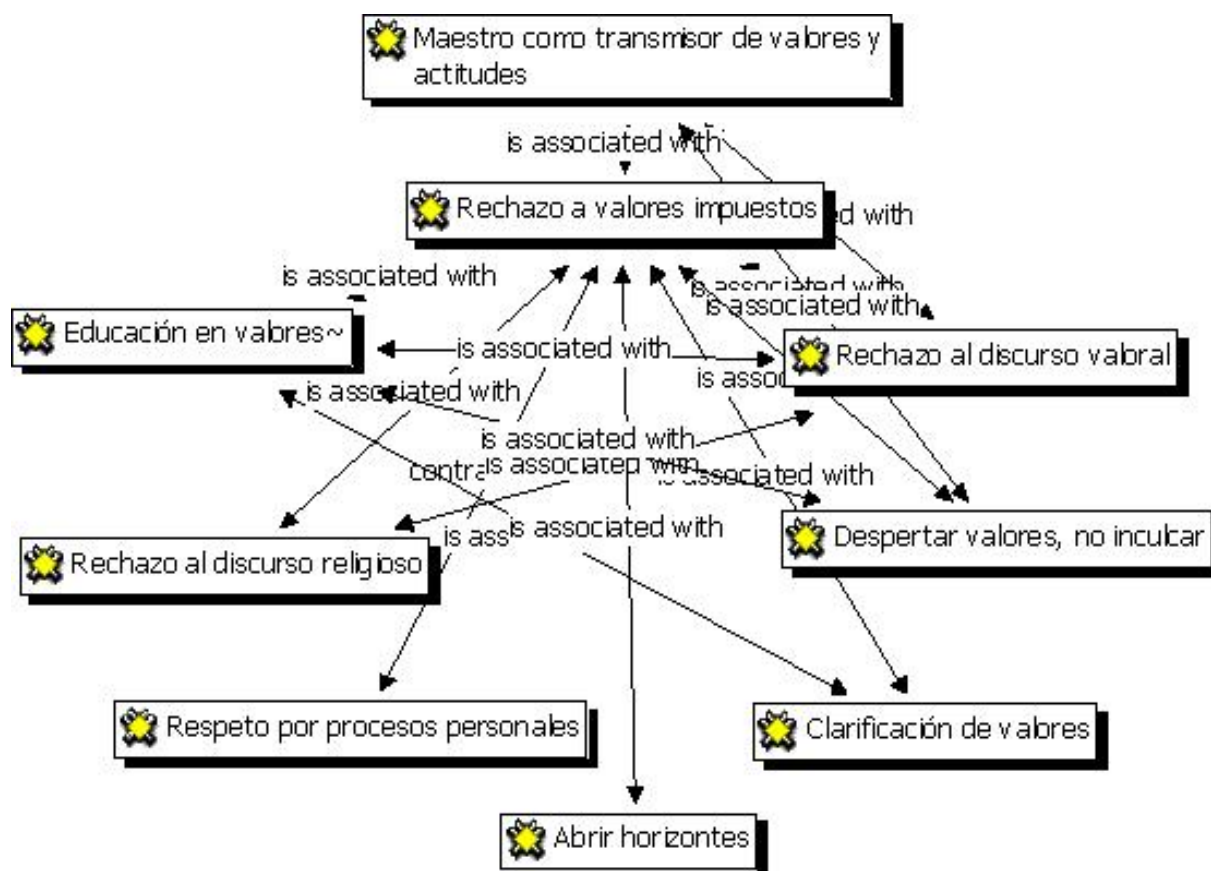
En las materias de ARU la educación en valores es una finalidad explícitamente asumida, pero que no hay que confundirla con procesos de adoctrinamiento: no se trata de inculcar, sino de compartir y discutir las diferentes perspectivas valorales para que el alumno asuma su propia jerarquía de valores de manera consciente y responsable. El propósito es ayudar a que el sujeto educando asuma los valores de manera libre y crítica. Para todos los entrevistados sin excepción alguna, la educación en valores a nivel universitario no sólo es posible, ni sólo es deseable, sino que

más allá de esto, constituye la tarea fundamental de su docencia en el Área de Reflexión Universitaria y se encuentra profundamente vinculada con el concepto de educación humanista.

Resulta interesante destacar que, si bien algunos informantes enfatizan más unos elementos que otros, no se encontraron entre ellos posturas contradictorias o antagónicas respecto al enfoque que es necesario adoptar para lograr una educación en valores que funcione en el nivel universitario, sino más bien lo que se detectó fue una notable armonía, notable porque se trata de personas que no tienen mucha relación entre sí. Los factores que destacaron sobre la educación en valores a nivel universitario son los siguientes:

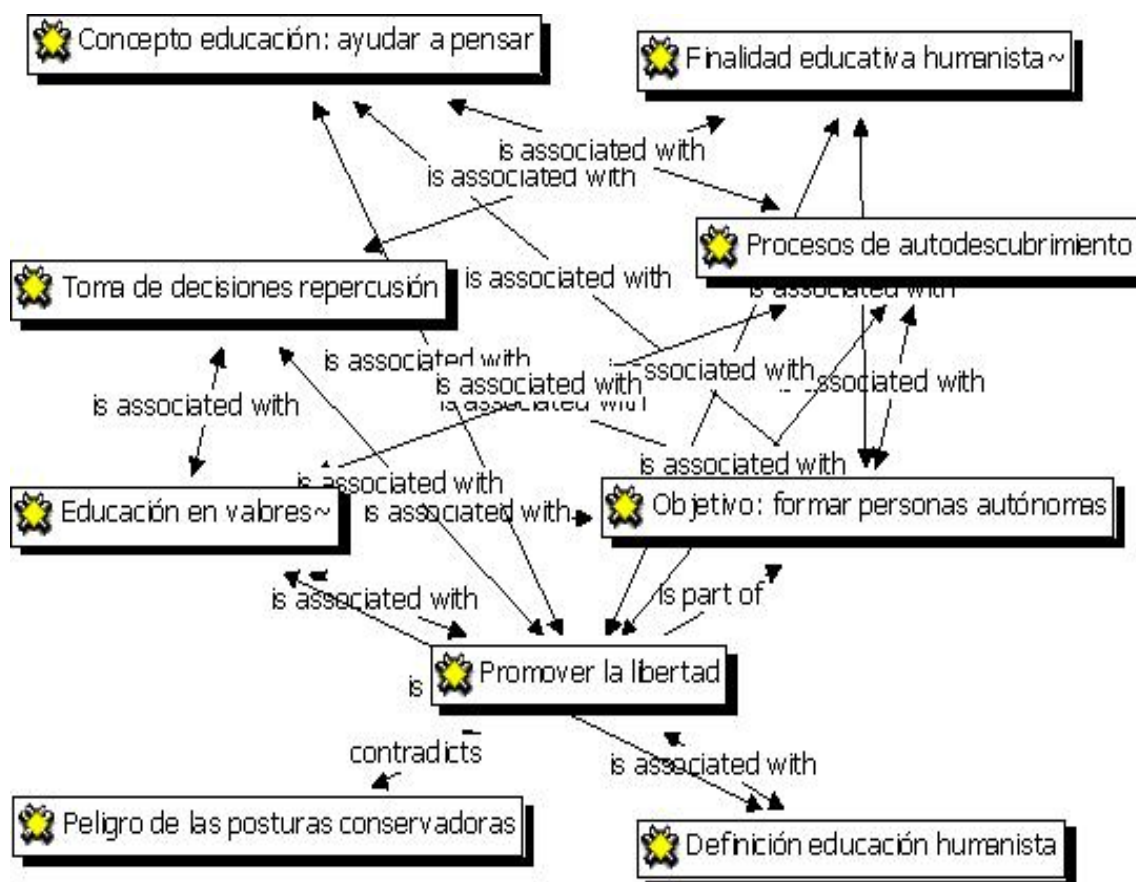
- El docente debe ser consciente de que siempre educa en valores con su ejemplo (Quirón, Juan Ramón, Beatriz)
- Rechazar al dogmatismo y promover el cuestionamiento y la reflexión (Todos los informantes)
- Ayudar al alumno a revisar su escala de valores y la manera en que toma decisiones (Beatriz, María, Quirón)
- Ayudar a descubrir los valores constructivos (Aarón, Raquel, Gabriel)
- Manejar principios que ayuden al alumno a vivir mejor (Juan Ramón, Aarón, Raquel)
- Educar la libertad para formar sujetos autónomos (María, Beatriz, Elena, Gabriel)
- Relacionar los valores con la vida concreta (Todos los informantes)
- “Proyectar” los valores para reflexionarlos (Aarón)
- Ayudar al alumno a clarificar sus propios valores (Quirón, Beatriz, Gabriel, María)

A continuación se incluyen algunos esquemas que se obtuvieron a través del análisis del *Atlas ti* respecto de la educación en valores y la red de relaciones con otros códigos asociados a ella. El primer esquema, 5.2.3a representa las relaciones entre el código “Rechazo a valores impuestos” con 4 menciones, y los códigos “Maestro como transmisor de valores y actitudes” con 12 menciones, “Rechazo al discurso valoral” con 3 menciones, “Despertar valores, no inculcar” con 5 menciones, “Clarificación de valores” con una mención, “Abrir horizontes” con 9 menciones, “Respeto por procesos personales” con 4 menciones, “Rechazo al discurso religioso” con 2 menciones y “Educación en valores” con 45 menciones:



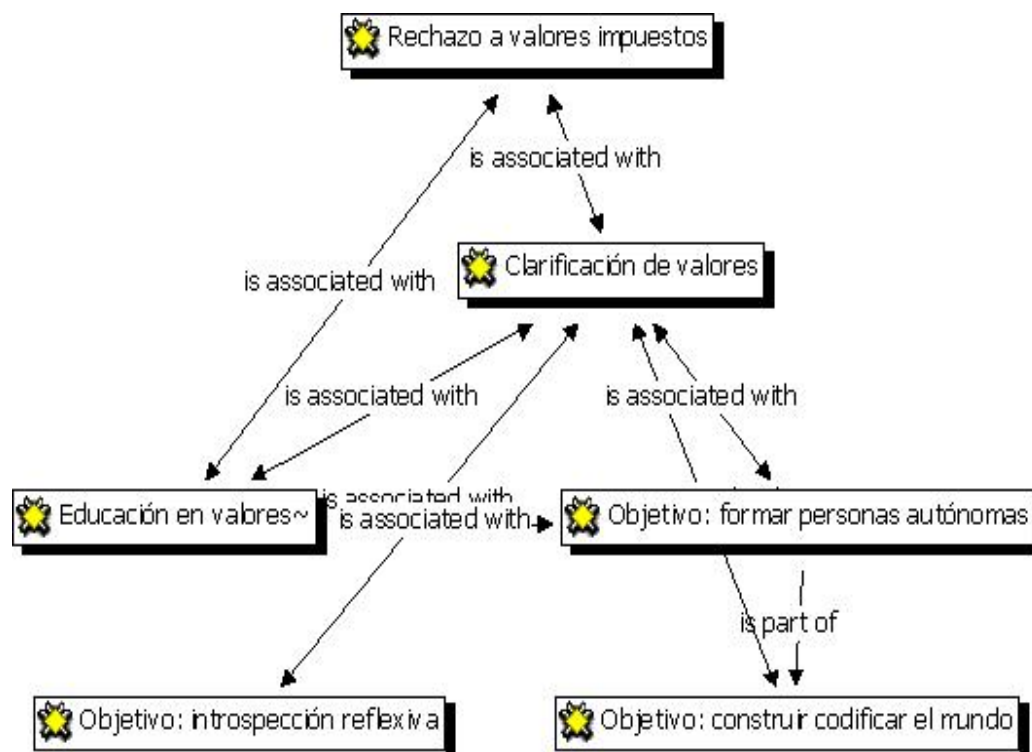
Esquema 5.2.3a Rechazo a valores impuestos

El siguiente esquema 5.2.3b, también elaborado en el *Atlas ti*, relaciona el código “Promover la libertad” con 2 menciones, con los códigos “Objetivo: formar personas autónomas con 7 menciones, “Procesos de autodescubrimiento” con 11 menciones, “Finalidad de educativa humanista” con 17 menciones, “Concepto educación: ayudar a pensar” con 2 menciones, “Toma de decisiones, repercusión” con 3 menciones, “Educación en valores” con 45 menciones, “Peligro de las posturas conservadoras” con 5 menciones, y “Definición educación humanista” con 6 menciones:



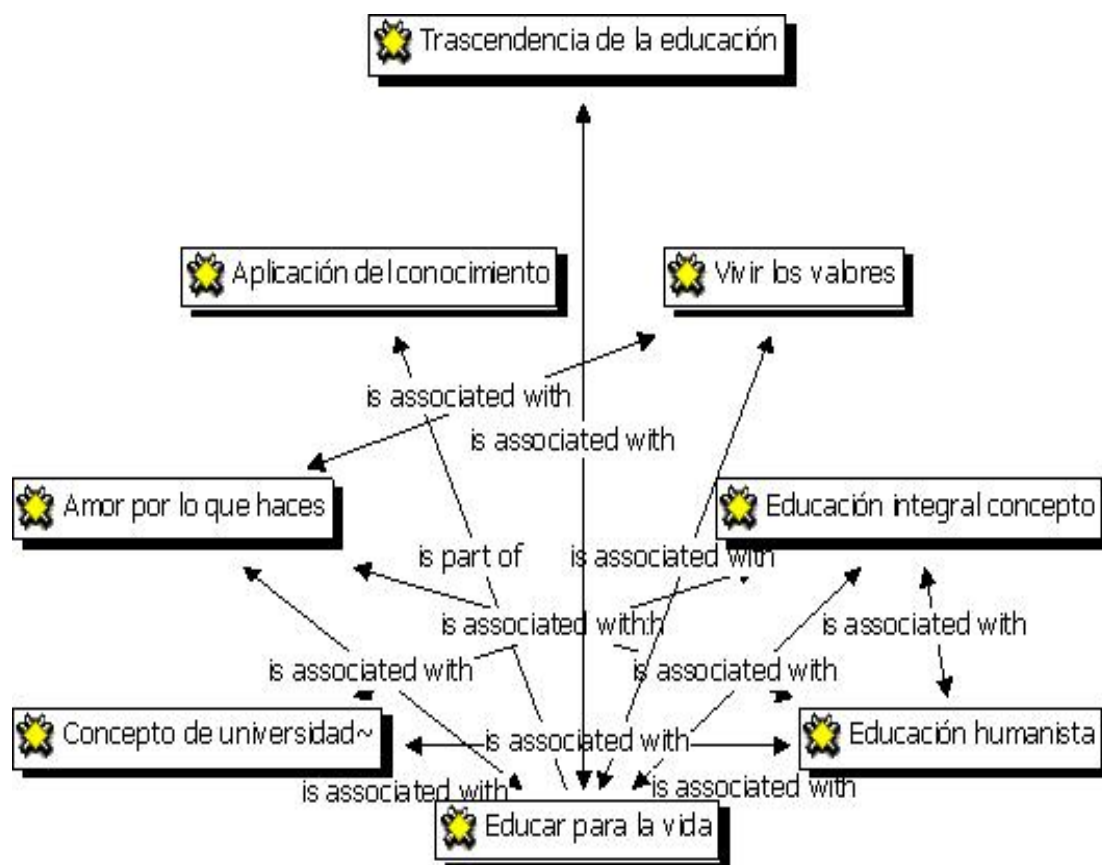
Esquema 5.2.3b Promover la libertad

El próximo esquema, 5.2.3c, elaborado en el *Atlas ti* relaciona el código “Educación en valores” con 45 menciones, con los códigos “Clarificación de valores” con una mención, “Rechazo a valores impuestos” con 4 menciones, “Objetivo: formar personas autónomas” con 7 menciones, “Objetivo: introspección reflexiva” con 16 menciones y “Objetivo: construir, codificar al mundo” con 3 menciones:



Esquema 5.2.3c Clarificación de valores

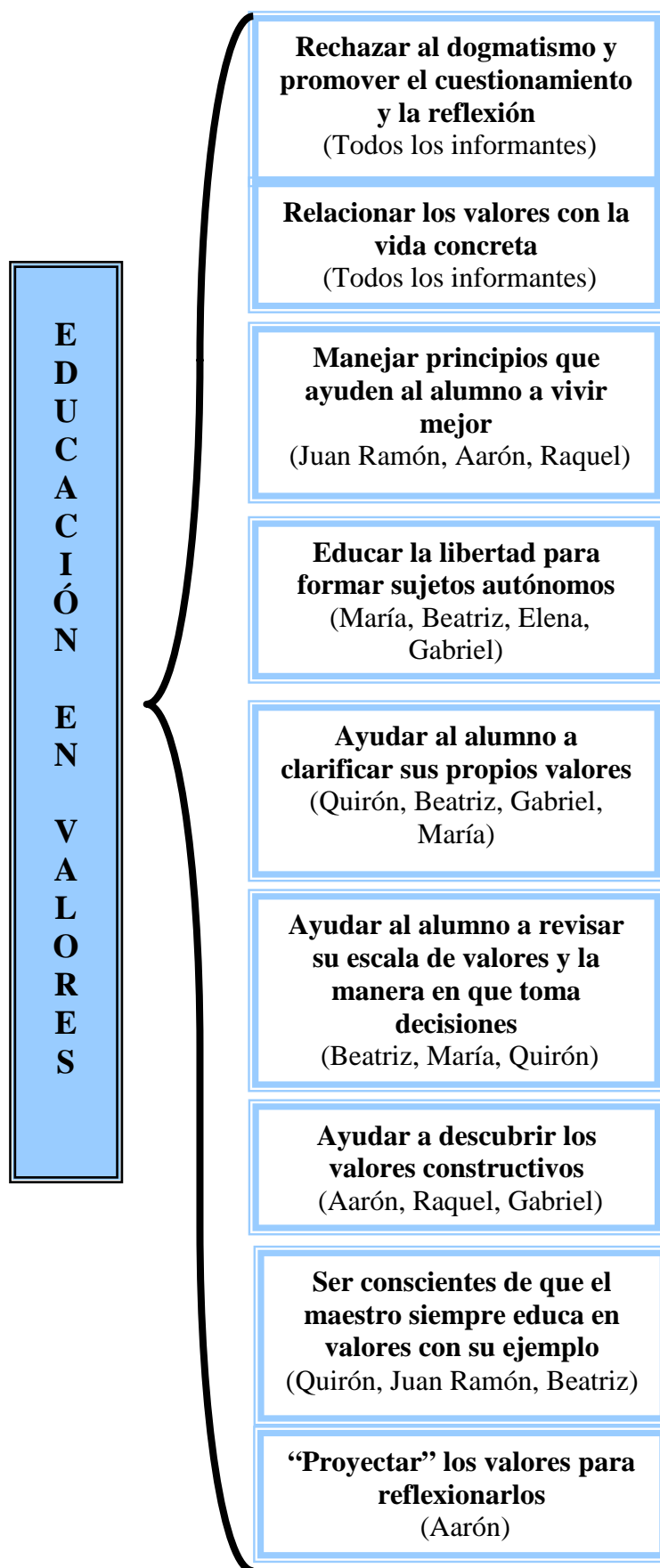
El esquema 5.2.3d, de la página siguiente, relaciona el código “Educar para la vida” con 4 menciones, con los códigos “Vivir los valores” con 2 menciones, “Educación integral concepto” con 7 menciones, “Educación humanista” con 7 menciones, “Concepto de universidad” con 4 menciones, “Amor por lo que haces” con 7 menciones, “Aplicación del conocimiento” con 3 menciones y “Trascendencia de la educación” con 7 menciones:



Esquema 5.2.3d Educar para la vida

Finalmente, el esquema 5.2.3f de la siguiente página ofrece una síntesis de las características más relevantes que los informantes atribuyen a la educación en valores en la universidad.

Esquema 5.2.3f Educación en valores en la universidad



5.2.4 La educación en valores y el compromiso social (esquemas 5.2.4a y 5.2.4b). Esta problemática ya se abordó en alguna medida en el capítulo correspondiente a la percepción que sobre los alumnos actuales guardan los informantes, de modo que aquí sólo se señalarán algunos aspectos adicionales. Hay que recordar que sensibilizar a los alumnos ante la realidad social de México y fomentar su compromiso para colaborar en la construcción de una sociedad “más justa y solidaria” es una preocupación que se plantea en la Misión, el Ideario, la Filosofía Educativa y otros documentos básicos de la Universidad Iberoamericana, constituyéndose en una pieza clave de su modelo educativo y por ende, de la manera en que la institución conceptualiza la “formación humanista integral” que pretende lograr. Fue esta la razón principal por la que la pregunta por el compromiso social de los alumnos se incluyó en las entrevistas a profundidad, con la intención de recabar inductivamente los puntos de vista de los entrevistados. De entre todos ellos, Elena fue la informante que formuló más nítidamente la idea de que la educación humanista tiene que ver con la promoción del compromiso social en los alumnos: “reflexionar con lo esencial del hombre, por ahí, y que el joven se *comprometa* socialmente también para mí eso sí es importante.” Sin embargo, también fue la única informante que afirmó más claramente que “esa parte” de compromiso social le cuesta “mucho trabajo”:

Mira, todavía no sé bien cómo hacerle, esa parte me cuesta mucho trabajo, pero creo que no les interesa a muchos, eh, no les interesa. De tantas generaciones, 20 años, en las últimas no veo que les interese mucho. Son de un grupo de 30, es un porcentaje mínimo y son los que dan la pauta, porque yo creo que es más fácil que el alumno hable a que tú hables, pero me cuesta *mucho* trabajo la parte social, eh, ahí tenemos que trabajar todavía mucho (...)

Recordando lo ya revisado en la otra sección, básicamente, se detectaron dos posturas antagónicas entre los informantes respecto del tema:

- La primera tiene que ver con la percepción sobre las actitudes de compromiso social en los alumnos. Existen cinco informantes que piensan que los jóvenes son en general indiferentes ante el compromiso social (Elena, María, Beatriz, Raquel, Quirón) y dos informantes, Gabriel y Juan Ramón, que sostienen que esta aparente indiferencia en realidad es una actitud defensiva de los alumnos ante la magnitud de la problemática social que los abruma.
- El segundo antagonismo tiene que ver con la percepción del papel que juega la familia de los alumnos en su formación valoral: mientras una informante (Raquel) afirma que los alumnos reflejan muchos antivalores, que les han sido inculcados desde la familia, que además es una postura que también podría deducirse de los discursos de Quirón, Gabriel y de Elena, existen otros dos

informantes (Aarón y Juan Ramón) que sostienen que las familias de las que provienen los jóvenes les han inculcado valores constructivos.

Otro aspecto que es importante resaltar es que de los discursos de los informantes se deduce que la finalidad de la educación humanista relativa a formar personalidades autónomas no significa fomentar la indiferencia ni el egoísmo, sino promover la conciencia de su responsabilidad en el mundo como agentes de cambio. Especialmente en los casos de Elena, Aarón, María, Gabriel y Quirón, se infiere que la educación humanista busca sensibilizar a los alumnos respecto de las problemáticas sociales y motivar su compromiso para ayudar a resolverlas. Contra este objetivo, sin embargo, todos los informantes coinciden en señalar que el principal enemigo es el pragmatismo y materialismo imperantes en el contexto social.

Beatriz no sólo sitúa este enemigo en el contexto social más amplio, sino que lo detecta al interior de la institución misma. En su opinión, la educación en valores en la UIA, y en el Área de Reflexión Universitaria sufre una contradicción pues los jóvenes y maestros comprometidos con las causas sociales “muchas veces” permanecen ignorados e incluso obstaculizados por la universidad. De esta percepción puede inferirse una limitante importante de las posibilidades de efectividad de la formación humanista que exigiría coherencia entre lo que se trata de promover al interior del aula y la vida del ambiente universitario en su conjunto.

Finalmente, respecto de la relación entre educación en valores y el compromiso social, se destacarán aquí las posturas de Gabriel y Juan Ramón, que son los informantes que ofrecieron una concepción general sobre el enfoque educativo que consideran más viable.

Para Gabriel, ante el sentimiento de impotencia que genera el enfrentarse a las enormes problemáticas de la sociedad actual, el papel del docente es ayudar a sus alumnos a tomar conciencia de la importancia de la dimensión ética de su ser-sujetos, y de actuar responsablemente dentro de su propio y particular contexto, porque en esa medida contribuirán a transformar el mundo. Con esta aproximación que acentúa la responsabilidad personal en el propio contexto se logra disminuir el sentimiento de angustia y desesperanza que los abruma. En este sentido, Gabriel afirma que no se trata de pedir algo extraordinario o heroico para cambiar a la sociedad, sino de hacer operantes los valores éticos en el ámbito que corresponda a cada quién.

Yo creo que hay que ayudarlos a descubrir que mientras nosotros seamos sujetos responsables, en esa medida estoy ayudando justamente a la transformación del mundo, en la medida en que yo tenga una eticidad, en la medida en que yo sea un sujeto honesto, en la medida en que yo sea un profesionalista competente y ético, estás contribuyendo a transformar el mundo, hay un compromiso de tu parte.

Entonces, yo creo que en esa medida, les disminuimos la angustia de la impotencia, “en la medida en que desde dónde estás parado y desde tu quehacer profesional, puedes hacer mucho por transformar la historia humana, no tienes que volverte la madre Teresa de Calcuta, ni tienes que ser un héroe nacional, sino que puedes hacerlo desde el ámbito que te corresponde, en la medida en que seas corresponsable, solidario, ético”.

Para Juan Ramón, por parte, aprender a vivir significa aprender a vivir con otros. El propósito de formar a una persona, de educarla, no es que el conocimiento, habilidades y actitudes adquiridas se queden en ella, sino que las pueda a su vez transmitir a los demás. El maestro debe concienciar al alumno de que lo que recibe en la educación no le pertenece, sino que “es para otro”, para que en la interacción con los demás exista un mutuo enriquecimiento, y para que los valores y principios los difunda y ponga en práctica:

(...) lo que aprendió en principios, lo pondrá en práctica en su vida personal y ya difundirá cuando menos a los suyos, a los más próximos algo de lo que recibió (...)

(...) es el trabajo esencial del maestro: hacer que el conocimiento que recibe el alumno, no es para que lo disfrute él y se quede en él, sería inútil eso, sino que de alguna manera él sepa que eso que recibió no es suyo, es para otro, es para los demás y así por ejemplo, empezar a educar a sus hijos.

De esta manera, concibe que la labor de suscitar en los alumnos el interés y compromiso por las necesidades sociales debe empezar por la atención personal al alumno y sus propias necesidades, porque los seres humanos “no vienen en equipo”, sino “uno por uno”. Como Gabriel, Juan Ramón piensa que si se aborda la problemática social en su complejidad, lo que surge en el individuo es un sentimiento de impotencia que le agobia y le paraliza. Por eso afirma que hay que enseñar a cada uno a ir hacia lo social a partir de un “interés personalísimo”, primero percibiendo cómo los otros me construyen y enriquecen y cómo yo, como individuo único e irreplicable, también construyo y enriquezco a los otros. Cuando se capta ese vínculo de necesidad entre los individuos es más fácil hacerlo extensivo a los otros lejanos, aquellos que están en un marco social más amplio. Suscitar el compromiso social es una labor que debe empezar por el sujeto individual, por su interés en él como persona: la educación debe “formar bien al individuo”, pues sólo así se tendrá una sociedad mejor, ya que la sociedad para Juan Ramón está compuesta por los individuos, y “lo maravilloso de la utopía” es que el hombre debe ser bueno para que la sociedad sea buena. Este puede parecer un camino mucho más lento para lograr despertar en el alumno el interés por la mejora de las condiciones sociales, pero según Juan Ramón no hay otra alternativa, pues sólo partiendo del auténtico interés del alumno es como puede lograrse algo en este sentido:

Allí otra vez depende del individuo. No podemos en grupo decir que vamos hacia lo social, hay que enseñar a cada uno que debe ir hacia lo social con un interés personalísimo: “yo no soy yo hasta que el otro, el de fuera de mí fue captado por mí, yo enriquecí al otro y al mismo tiempo, el otro me enriqueció a mí, tenemos ese vínculo de necesidad de uno hacia el otro para ir los dos hacia delante”, y en lo social es algo por el estilo, yo no me

puedo interesar en lo social *it et nunc*; me intereso en el individuo y en las necesidades de ese individuo. Nos agobiaría decir “bueno, ¿y ahora yo qué hago por lo social, qué hago, por dónde empiezo?” Lo maravilloso de la utopía es eso de que el hombre debe ser bueno para que la sociedad pueda ser buena, puesto que la sociedad está formada por individuos. Con razón allí hay que formar y forjar bien al individuo, hacerlo menos egoísta, enseñarle que su hermano que tiene menos corre de cuenta y riesgo de él que tiene más, empezar por allí lo social. Si pulimos al hombre tendremos una sociedad pulida, porque la sociedad está compuesta por hombres.

Luego nos agobia la totalidad, lo social. Bueno, lo social pero ¿encarnado en qué, y encarnado en quién? Yo creo que esa es la tarea del maestro, formar hombres, y los hombres no vienen en equipo, viene uno por uno. Es como los papás con los hijos, educan a cada criatura porque tienen un tiempo muy bueno para irlos siguiendo personalmente, porque ninguna persona es igual a su hermano, aunque los genes hayan sido dados por los dos progenitores; lo mismo lo social, hay que interesarlos a los muchachos desde un punto de vista que parecería muy lento, personalmente, pero es que no hay de otra, el hombre no se da en grupo. Hay que ver pues la formación individual para soñar, si quieres utópicamente, en un grupo humano hacia adelante

En síntesis, las ideas que expresan Juan Ramón y Gabriel apuntan hacia una labor educativa que se centre primero en la persona individual, y desde sus valores, posibilidades y recursos, plantear su proyección hacia el ámbito social más amplio, fomentando un sentido de responsabilidad que no le produzca agobio o parálisis. En otras palabras, la educación en valores no busca “hacer buenas” a las personas, sino hacerlas “más críticas y conscientes” de las decisiones que toman para que puedan asumir verdaderamente las consecuencias de sus actos. Esta concepción podría adjudicarse en términos generales a todos los demás informantes.

Por otro lado, en los comentarios de los alumnos sobre los cursos, particularmente en los impartidos por Gabriel, es notorio el interés que los alumnos muestran por los problemas sociales y su compromiso ante ellos, tal como puede apreciarse en la siguiente selección de sus testimonios:



- Es un curso muy interesante que ayuda a reflexionar sobre los problemas que aquejan a nuestra sociedad y buscar despertar la conciencia con el fin de que hagamos un cambio.
- En lo personal sembró una semilla en mí para tratar constantemente de situarme ante la realidad activamente. Le estoy muy agradecida. Me encantó su clase prof!!!
-Comentarios de dos alumnos a Gabriel, Otoño de 2005

- Me parece una clase muy interesante que hizo que me diera cuenta del nuevo paradigma social.
- Excelente profesor, excelentes clases. Espero que todos los que terminemos este curso, podamos salir a ser sujetos agentes y cambiar el mundo. Esa motivación es la que se obtiene de un curso así de rico y lleno. Es un muy buen maestro.
Comentarios de dos alumnos a Gabriel, Otoño de 2004

- Ha sabido crear una conciencia social en sus alumnos y eso es algo muy difícil de hacer
Comentario de un alumno a Gabriel, Primavera 2004



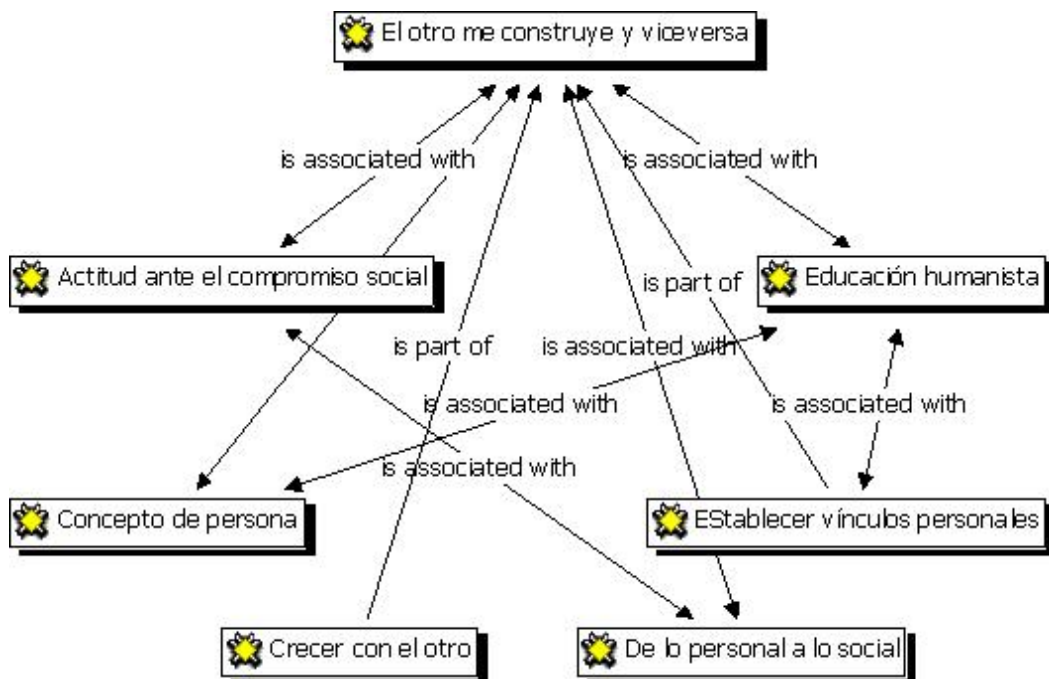
- Realmente el profesor motiva a los alumnos a expresarse y a debatir, motiva a tener conciencia social y a preocuparse y ocuparse por la vida personal y en sociedad.
- Esta clase me ayudó mucho a actualizar mi conocimiento en relación a eventos sociales y asuntos políticos, la manera en que se impartió me ayudó y me gustó mucho.

Comentarios de dos alumnos a Gabriel, Otoño de 2003

- Me parece bien que haya intercambio de ideas alumnos-profesor, se crea conciencia social, lleva la clase como universitarios que somos

Comentario de un alumno a Gabriel, Otoño 2001

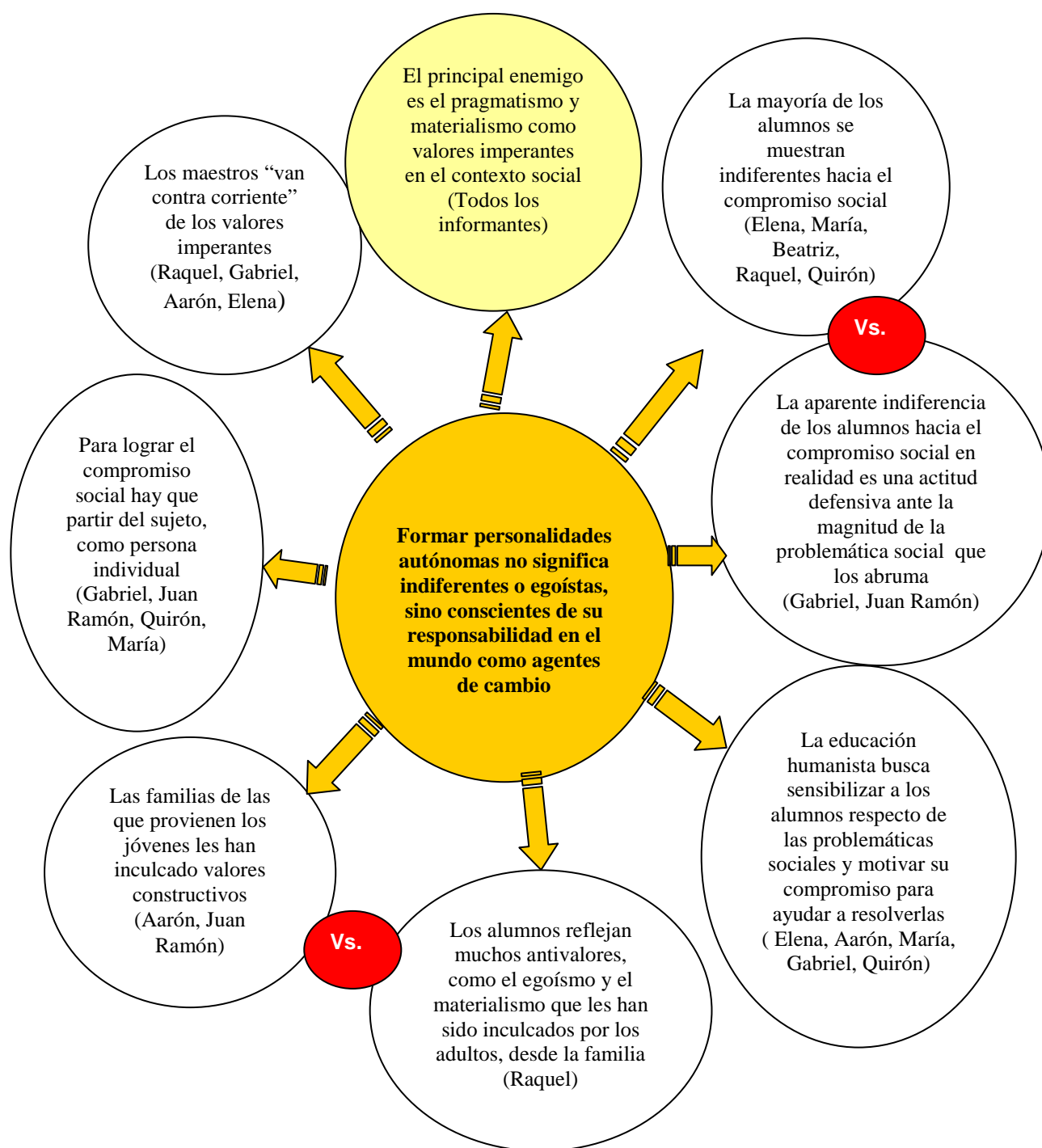
El siguiente esquema, elaborado en el *Atlas ti* muestra las relaciones entre los códigos “Educación humanista” con 7 menciones, “Establecer vínculos personales” con 18 menciones, “De lo personal a lo social” con 9 menciones, “Crecer con el otro” con 4 menciones, “Concepto de persona” con 11 menciones, “Actitud ante el compromiso social” con 8 menciones y el código “El otro me construye y viceversa” con 4 menciones:



Esquema 5.2.4a El otro me construye.

El organizador gráfico 5.2.4b de la siguiente página ofrece una síntesis de los planteamientos vertidos en este apartado respecto de la actitud de los alumnos ante el compromiso social como parte importante de la educación en valores.

Esquema 5.2.4b Educación en valores y compromiso social



5.2.5 Los supuestos básicos de la educación en valores (esquema 5.2.5). Este apartado se ofrece a manera de conclusión, ya que en él se identifican aquellas convicciones que se encontraron como comunes entre todos los informantes y que están a la base de sus ideas sobre la educación en valores en la universidad.

Los supuestos extraídos del discurso de los informantes son cuatro:

A. *Los jóvenes universitarios ya tienen una escala de valores.* Los valores les fueron inculcados en etapas más tempranas de su vida, sobre todo dentro de la familia. Todos los informantes coincidieron en señalar este aspecto obvio pero importante para entender que en el nivel universitario no se trata de ofrecer a los alumnos “la” escala de valores, sino de ayudarlos a clarificar la propia; reflexionarla y, en su caso, replantearla. Así lo expresa María:

(...) sobre la jerarquía de los valores, ya los traen, porque son chavos que traen un mínimo de 18 ó 19 años... Nosotros no les vamos a enseñar valores; seríamos verdaderamente ambiciosos, ya vienen formados, yo como socióloga entiendo que un ser a los 19 años ya vienen formado, ya tiene sus archivitos ya ahí, como su computadorcita (...)

B. *Aunque los alumnos ya tienen una escala de valores, es posible e imprescindible educar en valores en la universidad.* Todos los informantes coincidieron en señalar que la universitaria es una etapa muy importante de la vida de los jóvenes, donde toman decisiones que afectarán el resto de su vida personal y profesional. Se trata de un momento crucial en el que están a punto de enfrentarse como adultos al mundo, pero aún son maleables y permeables a la influencia de sus maestros. Dado que en el contexto social imperan valores que van en contra de la persona, es importante que los docentes se preocupen por promover el análisis y el cuestionamiento sobre la medida en que los valores imperantes les ayudarán o no a ser mejores seres humanos. Nuevamente citamos a María:

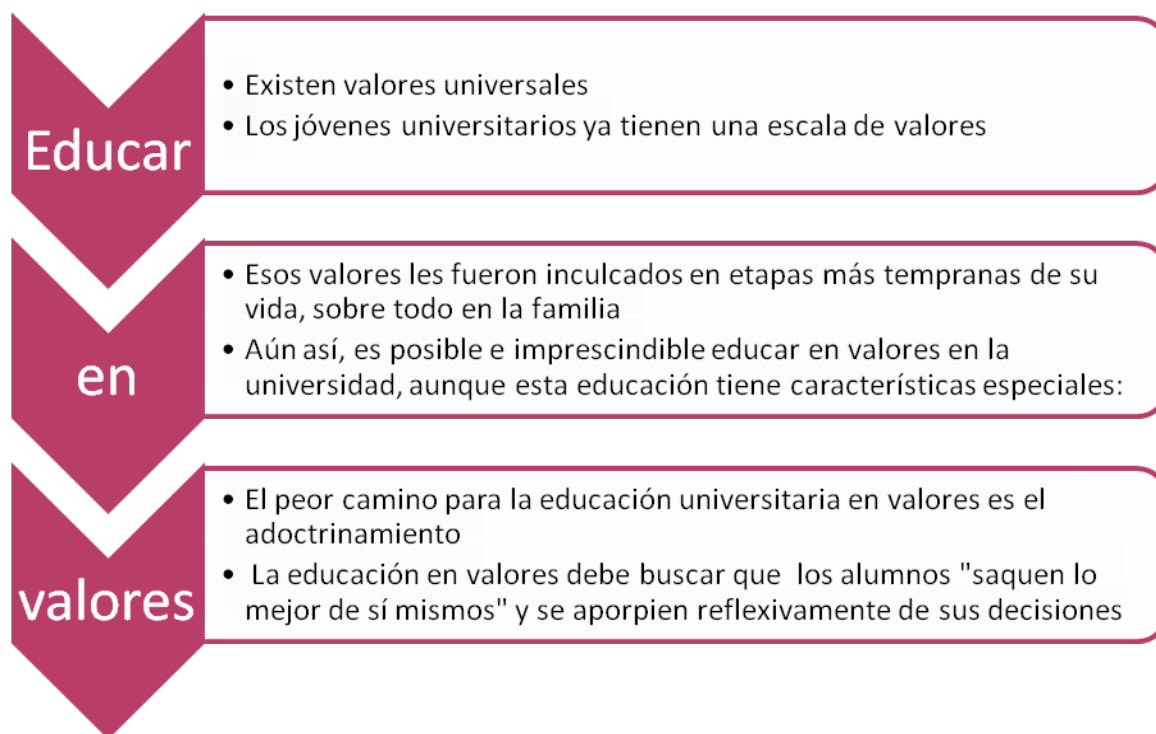
(...) hay valores que ya los traen; creo que lo que sí podemos hacer es que reflexionen sobre esa jerarquía de valores, cómo los jerarquizan y en qué lugar los ponen y por qué. Sí hay manera de que los reflexionen; hay unos que son muy modificables, que a lo mejor se dan cuenta, están en una muy buena edad en dónde se pueden dar cuenta.

C. *El peor camino para la educación en valores es el adoctrinamiento.* Esta también fue una convicción unánimemente sostenida por todos los informantes, quienes subrayaron la importancia de no imponer, no dogmatizar, no culpabilizar a los alumnos, ni presentarles “la” respuesta ante las problemáticas existenciales. Esto sólo conduce a la cerrazón y al rechazo, además de que va esencialmente en contra de la finalidad perseguida: la formación de personas autónomas, conscientes, libres que puedan tomar decisiones razonables en las que tomen en cuenta la manera en que sus actos afectan a los demás y se responsabilicen por ellos.

D. *Existen valores que promueven el desarrollo humano y que son universales.* Este supuesto fue formulado explícitamente por Aarón, Juan Ramón, Raquel y Gabriel, pero es fácil inferirlo del discurso de los demás informantes, aunque no sea tan sencillo determinar de antemano cuáles sean esos valores, sino que parezca necesario reflexionar sobre aquellos que están en juego un contexto concreto, bajo la guía general sobre lo que construye, humaniza, o destruye, deshumaniza a una persona. Este matiz de “sano relativismo” es el que permite, en opinión de Beatriz, una mayor autonomía al sujeto, pero a la vez, una mayor necesidad de dotarle de herramientas de análisis, de búsqueda de información, etc., que le permitan una mayor capacidad para entender y juzgar la realidad externa y también de introspección y autocrítica para construir una especie de “observador interno”, como sugiere Quirón, que le lleven a un mejor autoconocimiento sobre los propios sentimientos, creencias, propósitos, proyectos, principios y valores que guían su vida para poder, en un momento dado replanteárselos, como sugieren María, Gabriel, Beatriz o Elena.

En el organizador gráfico 5.3.5 se sintetizan los cuatro supuestos que pudieron ser inferidos de la conceptualización que los informantes hicieron sobre la educación en valores en la universidad

Esquema 5.2.5 Los supuestos básicos de los informantes sobre la educación en valores



5.3 CONCEPTUALIZACIÓN DE LA DOCENCIA Y DE LA PRÁCTICA DOCENTE EFECTIVAS

La construcción del concepto de docencia por los informantes se hizo principalmente a través del contraste que ellos establecieron con lo que consideraban un “mal docente”, con lo que ellos llamaron un “buen” o “auténtico” docente. Además de esta elaboración conceptual por contraste, algunos de ellos dieron definiciones más específicas de la docencia que también se presentan en este apartado y que fueron extraídas principalmente de las entrevistas. En estrecha relación con su concepción de la buena docencia, que pertenece al ámbito del *mundo interior* del docente, se presentan también en este apartado los hallazgos respecto de las diversas caracterizaciones de sus prácticas docentes, mismas que fueron elaboradas a partir de las observaciones de aula y trianguladas con los discursos de los docentes durante las entrevistas. De este modo, la supracategoría “docencia” incluye las siguientes categorías, que a su vez se dividen en varias subcategorías como se verá más adelante.

- Distinción entre docencia auténtica e inauténtica
- Concepción de docencia
- Caracterización de la práctica docente

5.3.1 Distinción entre docencia auténtica e inauténtica (esquema 5.3.1). Sin que esta fuera una pregunta explícita de la entrevista, los ocho informantes conceptualizaron la docencia a partir de lo que ellos consideraron como las características de un “mal maestro”, o un docente “inauténtico”, recibiendo un total de 25 citas. Estas características se agruparon en un cuadro comparativo⁴⁰, a partir del cual se elaboró el esquema 5.3.1 que ofrece una síntesis gráfica de una página y que se encuentra al final de este apartado, junto con los demás esquemas a los que se hará referencia a lo largo del texto.

Dogmatismo. De las 25 referencias sobre la docencia inauténtica, nueve pertenecen al discurso de Beatriz, quien señala como lo propio de un mal docente al dogmatismo, la pedantería (Savater: El valor de educar, 2007) el aburrimiento y todas aquellas actitudes que de alguna u otra manera por un lado impiden la interacción con los alumnos, y por el otro, desvinculan los contenidos teóricos de la realidad vital:

⁴⁰ Tabla 5.3.1b en la sección de Anexos

(...) maestros que son dogmáticos, que afirman poseer la verdad, y no permiten ese diálogo con el alumno, esa búsqueda y quizá esa parte de humildad, de reconocer que ninguno de nosotros la tenemos y que estamos en búsqueda igual que ellos ¿no? Yo creo que esa es una experiencia: el dogmatismo, la cerrazón.. la aburrición que muchos de los alumnos tienen; el que el maestro no permita que los chicos encuentren un sentido para su vida, que se los den más a un nivel teórico sin que lo puedan entender en su vida... clases muy aburridas y sin sentido.

Prepotencia. Este tipo de maestros son los que provocan, en opinión de Beatriz, el rechazo inicial que algunos alumnos muestran hacia las materias de reflexión universitaria. Los malos maestros son aquellos que tratan al alumno como si no tuviera la misma dignidad que ellos y lo catalogan de entrada como un ser inferior por simple hecho de ser más joven. Las características contrarias para Beatriz corresponderían al maestro auténtico, aquel que en términos generales ve su misión como la de compartir y crecer con el otro en un proceso de mutuo enriquecimiento.

Humildad vs. soberbia. Este rechazo por la prepotencia que manifiesta Beatriz es compartido también por Juan Ramón, Gabriel y Quirón. Por ejemplo, éste último va estableciendo a lo largo de su discurso las diferencias entre un buen maestro de quien no lo es, especialmente a partir de la humildad, cualidad que refiere a por los menos dos aspectos distintos de la tarea docente: uno tiene que ver con la actitud reflejada en la relación del docente con sus alumnos, mientras el otro sentido hace referencia a la relación del docente con el conocimiento de su disciplina. En cuanto al primero, Quirón sostiene que un verdadero maestro evita actitudes mesiánicas que en el fondo no son sino muestras de soberbia, como si él tuviera la misión de salvar a sus alumnos y supiera siempre cuál es el camino correcto a seguir. El maestro auténtico, por el contrario, es humilde al reconocer que es el alumno quien tiene que seguir su propio camino y tomar sus propias decisiones, puesto que el amor docente no significa mesianismo sino acompañamiento:

(...) porque a veces uno se siente como el salvador o se siente la “última coca-cola del desierto” o “conmigo van a recibir la luz que no habían recibido en toda su vida” y cuando uno entra a esa parte egoíca o soberbia, porque a mí me ha pasado, se resbala uno, cae, o sea, el alumno no es tonto, y cuando te ponen en las evaluaciones comentarios muy duros, en su forma de expresarlo pero a final de cuentas están diciendo: “bájale, no eres Dios ni me vas a salvar”.

El segundo sentido de la humildad tiene que ver con el reconocimiento de que el maestro no es el detentador de conocimiento, y lo que puede ofrecer es su experiencia para ayudar al alumno a buscarlo y sopesarlo, en su función de acompañante y guía:

(...) pero el maestro o el docente, además de una actitud humanista lo que yo he notado es que tiene que ser, una persona humilde en cuanto al conocimiento de tal modo que no compitas con el conocimiento que es mucho más amplio y más profundo del que encuentras en Internet o en los medios o en otras clases porque ahí salimos perdiendo, pero si tienes la facultad y la posibilidad de que ese conocimiento le acompañes en cómo buscarlo,

cómo discernir, cómo seleccionar, cómo valorar, le das herramientas de vida y le permites que tome una posición, una actitud personal ante la vida, ante los problemas, los temas, la carrera, sus actitudes (...)

Autenticidad. La autenticidad hace referencia a mostrarse ante los alumnos sin máscaras, como un ser humano, con sentimientos, necesidades y problemas, como todos, sin que esto implique que deba intimar con los alumnos o “usarlos como paño de lágrimas”. Quirón es junto con Juan Ramón quien más insiste la característica de la autenticidad para ser un buen docente:

Tampoco quiero que me quede una imagen del maestro místico, para nada, no yo creo que es algo mas terrenal (...)

(...) como si de pronto un alumno te dijera “oiga maestro, ¿usted esta enojado?” y le puedo decir “pues si, ando enojado pero no es hacia ti y con todo y mi enojo aquí vengo a hacer un trabajo que implica compartir la vida contigo” sin tener que ventilar rollos tuyos de qué te pasa, pero tampoco asumir poses de “soy invencible y no me pasa nada” (...)



- Profesor con una enorme calidad humana, esas son las personas que se necesitan en la Ibero-
Comentario de un alumno a Juan Ramón, Primavera de 2001

- El profesor profesa lo que predica y me parece muy valioso.
Comentario de un alumno a Gabriel, Otoño de 2006

Empatía. El maestro auténtico, además de humilde, tiene una gran capacidad de empatía para percibir de la manera en que sus alumnos piensan, sienten y viven, para comprenderlos desde su circunstancia. La empatía, a su vez, sólo es posible sobre la base del respeto por el otro, de la aceptación de sus condición de igualdad como ser humano. En opinión de Quirón, cuando el respeto y la empatía son una realidad, el maestro auténtico es capaz de transformar la clase en un espacio de vida:

Lo que ellos llaman “maestro buena onda” “muy buen maestro, excelente”, en otras palabras empieza con la empatía y con el que se sienten escuchados, respetados, y se sienten en un espacio de vida, hasta es una especie como de calor colectivo que se siente en el salón cuando estás trabajando.



- Muchas gracias por el conocimiento impartido!!! es usted una persona muy linda, amable, comprensiva y da una muy bonita clase para conocernos mejor! muchísimas gracias y suerte en la vida y sus proyectos!
Comentario de un alumno a Quirón, Otoño de 2005

- Es un maestro que enseña bien y además es comprensivo y accesible lo cual es bueno-
Comentario de un alumno a Quirón, Otoño de 2003

Conocimiento profundo. María caracteriza al mal maestro como un “chambista”, aquél que habla de algo que en realidad no sabe, pues para ella, como para Beatriz, una condición indispensable del buen docente es que conozca al fondo el tema que imparte, que no “hable por hablar”, porque su trabajo no consiste en exponer algo que “le es ajeno”, sino que ha vivido y reflexionado a profundidad. Esta condición hace que un maestro auténtico genere confianza en los alumnos, que sea una persona confiable en el sentido de que la información que comparte sea creíble. María afirma que los alumnos son muy sensibles para captar esta confiabilidad, pero que a su vez, no toda la responsabilidad recae en el maestro:

(...) sí, ellos son muy perceptivos tremendamente perceptivos entonces sí se dan cuenta cuando un maestro está hablando de algo que no sabe; lo captan inmediatamente dando consejos que son “para afuera”, absolutamente contruidos, lo saben y también si son chamberos o chambistas como lo dicen ellos y hablan poco para bien de la personalidad de los maestros, o sea, se quejan mucho en general de que no hay buenos maestros y yo les he dicho, “no se quejen de ellos, quéjense de que no hay buenos alumnos ” porque a veces no es nada mas la chamba del maestro.



- Muy buena clase, sin duda la mis es muy buena ya que es muy culta y sabe mucho lo que está enseñando. La mejor reflexión universitaria que he tenido. Muy buena
Comentario de un alumno a María, Primavera de 2006

- Es impresionante la cantidad de cosas que sabe el profesor y la tranquilidad con la que transmite esos conocimientos y la claridad que tiene a la hora de comunicarse, sobre todo en temas tan complicados.
Comentario de un alumno a Quirón, Otoño de 2001

- El maestro tiene mucho conocimiento sobre su materia.
- Buen profesor, un conocimiento abundante, con experiencia sobre los temas de clase.
- Su clase tiene un contenido muy completo para la comprensión de la materia, despertó un gran interés para seguir estudiando Narrativa
- Excelente profesor. Sí sabe el tema que está enseñando
Comentaris de cuatro alumnos a Aarón, Otoño de 2002

- Felicidades, Elena, me pareció muy bueno el curso, tus conocimientos nos ayudaron a todos a ver de una manera más clara no solamente conceptos de la Biblia y del catolicismo sino de otras religiones lo cual me pareció muy bueno.
Comentario de un alumno a Elena, Primavera de 2005

-La profesora sabe mucho de la materia y es muy interesante la materia aprendí mucho-
Comentario de un alumno a Elena, Otoño de 2004

- El maestro es estupendo. Es de las personas más cultas e inteligentes que he tenido el placer de conocer y sobre todo de tomar clase con él..
Comentario de un alumno a Juan Ramón, Otoño 2004

- El profesor está completamente capacitado para impartir clases como teoría de la comunicación, es la clase de profesores que te hacen venir por el gusto de aprender, es la clase que más he disfrutado de mi carrera.
Comentario de un alumno a Gabriel, Otoño de 2001

Capacidad de comunicación e interés por los alumnos. Gabriel señala que el principal error de un mal maestro es el desinterés por sus alumnos y la incapacidad de comunicarse con ellos. Un mal maestro no se ocupa de que sus alumnos aprendan, mientras que en caso de un maestro auténtico, la principal orientación es comunicativa: se dirige a los otros como interlocutores y monitorea visualmente su atención, no pierde de vista que su discurso tiene sentido en la medida en que está dirigido a y es captado por otros. Lo importante, para un buen docente, es que los alumnos aprendan.

Yo tuve un profesor muy bueno, pero que siempre le critiqué que todo el tiempo veía al infinito y que caminaba de un extremo a otro del salón pero no entre los alumnos ¡Sino de manera paralela al pizarrón! Entonces el hombre iba de pared a pared y nunca se percataba si estábamos dormidos o despiertos, ¡él en su discurso maravilloso!

Yo pienso que un error pedagógico es cuando un profesor se mete en su disertación sin monitorear visualmente la atención de los alumnos porque puede ser que, lo que esté diciendo, sea verdaderamente interesantísimo y fundamentado, pero si no tengo interlocutores, ¿entonces? ¿para qué sirve? Es un soliloquio que te puede ayudar a ti a actuar tus ideas, pero para mí...



- Me encantó tu clase, muchas gracias por preocuparte por tu alumnos y hacer que nos interesara tanto tu clase..... de las mejores clases que he tenido!!
- Excelente profesor, tiene mucho conocimiento acerca de su materia, y lo sabe transmitir perfectamente a los alumnos haciendo que nos interese en los temas.
Comentarios de dos alumnos a Gabriel, Primavera de 2006

- Es una muy buena clase, el profesor sabe mucho de su materia y se empeña en que sus alumnos aprendan también con uno de los mejores métodos que me han tocado en la universidad.
Comentario de un alumno a Gabriel, Otoño de 2006

- El profesor además de ser una gran persona tiene total conocimiento de la materia y además la da de una manera que se hace más fácil. Excelente maestro.
- El profesor Aarón me parece de los mejores profesores de la Universidad, su elocuencia al hablar realmente incita a los alumnos a conocer en este caso el mundo de la poesía y enriquece la clase con su experiencia.
Comentarios de dos alumnos a Aarón, Primavera de 2006

- Felicitaciones. El profesor hace que la clase sea interesante y que se viva la poesía. Me encantó tomar el curso con él. La clase es muy amena
Comentario de un alumno a Juan Ramón, Primavera de 2005

Como ya se señaló, otra característica importante del buen docente según Gabriel, es mantener una actitud humilde que le permita reconocer sus fallas, sus limitaciones y equivocaciones, para ser capaz de reconocer cuando no sabe y evitar sentirse una “vaca sagrada”.

Interés por el aprendizaje significativo y rechazo al monopolio de la palabra. Elena no es la excepción cuando describe la buena docencia contrastándola con la que no lo es, de modo que caracteriza al mal maestro a partir de su idea de la tarea docente como mayéutica, acompañamiento

y coordinación. Así, ella considera que el mal maestro es aquel que toma la palabra para dar un discurso durante el tiempo de clase sin tomar en cuenta si su discurso es relevante o significativo para sus alumno, mientras el buen maestro tiene un papel de coordinador, conductor y animador de la discusión, cuyo protagonismo es mucho menos marcado. El verdadero maestro se preocupa por enseñar lo que el alumno necesita, no lo que él sabe:

No creo en el maestro que está hablando dos horas, ni un hora y media, no lo creo, el grupo lo hacemos todos.

Creo que una vez alguien me dijo que Sodi decía esto: que al principio cuando uno da clases, enseñas lo que no sabes, luego (...), en la segunda etapa enseñas lo que sabes, y ojalá el verdadero maestro enseñara lo que el alumno necesita. Eso me encantó de Sodi, no se lo oí nunca a él, pero alguien me contó que él lo decía. (...) Es a partir del otro, si viene uno con discursos yo no creo que funciona, nunca he creído eso de “tú dame un discurso y ya me lo”...yo lo acepto. Ellos tienen que ir descubriendo y haciendo su discurso.



Me gustó la clase, tuve oportunidad de saber lo que otros piensan, me quedé un poco picado con las discusiones, no nos fuimos antes de las 9:00.

Comentario de un alumno a Elena, Otoño de 2001

- Excelente maestra, nunca impuso sus puntos de vista, respeta las opiniones de los demás

- Excelente maestra y ojalá las demás clases de Integración fueran impartidas por personas tan entregadas a sus conocimientos como Elena.

Comentarios de dos alumnos a Elena. Primavera de 2001

- Es una maestra muy buena que entiende cómo pensamos y los temas que nos interesan, de las mejores maestras que he conocido.

Comentario de un alumno a Beatriz. Primavera de 2005

- Me ha gustado mucho esta integración, porque las clases han sido muy dinámicas y la profesora ha presentado temas de la actualidad, temas que vivimos día a día todos los jóvenes.

Comentario de un alumno a Beatriz. Otoño de 2004

- Excelente clase y profesora, los temas son actuales y del interés de todos, nos sirven para nuestra vida.

Comentario de un alumno a Beatriz. Primavera 2002

Enfoque ético. Raquel, por su parte, distinguió lo que ella consideraba un mal maestro de quién es uno “verdadero”, recurriendo a la diferencia que para ella hay entre instruir y educar. Si un maestro se restringe a “enseñar conceptos” desde un nivel teórico, sin abordar las consideraciones éticas que éstos tienen en la vida, no está cumpliendo una función realmente educativa, pues para Raquel “no hay conocimiento que no tenga una implicación moral”, lo cual es especialmente importante para los maestros dedicados a la formación humana, que no pueden quedarse sólo en la teoría:

Muchos maestros enseñan conceptos, sus materias son más teóricas, pero yo pienso que no hay conocimiento que no tenga una implicación moral. Entonces, todos, en el momento que están enseñando conceptos, también

deberían de estar educando. Pero a nosotros sí nos tocó un paquete mayor sobre la educación, si nosotros nada más les enseñamos teóricamente...

Si bien todos los entrevistados hablaron de lo que significa ser docente mediante la comparación con quien ellos consideran un “mal maestro”, o un maestro inauténtico, Juan Ramón fue quien más se explayó en este aspecto, señalando características indeseables como la soberbia, el estancamiento, la improvisación, el fingimiento, el autoritarismo o la discriminación que debe evitar toda aquel que se dedica a la docencia. La caracterización que hace Juan Ramón de alguna manera implica y resume lo dicho por los otros informantes, como podrá apreciarse enseguida.

Estancamiento. Para Juan Ramón el maestro siempre está *in fieri*, es decir, “haciéndose”, y esta es en general la característica de cualquier ser humano, de tal modo que paralizarse, dejar de aprender y de actualizar sus conocimientos es como morir, como negarse a sí mismo la posibilidad de la vida, que siempre es movimiento, cambio y renovación. Así, el estancamiento no se refiere solamente a no actualizar sus conocimientos, sino más profundamente, a negar la posibilidad de renovarse como persona, y adoptar un estilo anquilosado que lleve al maestro por el camino fácil, a utilizar los mismos recursos de siempre, las mismas anécdotas, e inclusive las mismas bromas.

Yo creo que no es maestro aquel que dice: “yo ya lo sé todo, ya no necesito técnicas nuevas, ni cursos nuevos de actualización”. ¡No, no! uno está *in fieri* siempre, haciéndose.

Sí puede ir con una enseñanza previa, ya muy machacada, pero un maestro repetidor se nota. El que inclusive tienen las mismas bromas, siempre de semestre a semestre ¿verdad? y la misma manera de comportarse, de ser y de mal dar una información. Un maestro mañoso.

Improvisación. Si bien el estancamiento es un defecto de docencia, en el otro extremo, la improvisación también lo es. Para Juan Ramón “no hay cosa peor” porque significa que el maestro no pone atención ni interés en profundizar sus propios conocimientos y se confía en que con lo que sabe puede salir adelante en la conducción de su clase, o más aún, la improvisación puede ser el efecto de un maestro que sólo ve en la docencia una manera de ganar dinero y “pasar el rato”, fingiendo que enseña.

(...) lejos de ese pseudomaestro que dice: “¿De qué quieren que hablemos ahora?” El maestro debe saber *qué* es lo que va decir esa vez.

(...) una de las cosas principales para todo profesor es que lleve preparada su clase, no hay cosa peor que la improvisación, y el peligro es que cuando uno tiene ya cierto tiempo de dar clase cree que eso va a bastar para dar una buena clase y la idea es que conozco mi materia, claro que es muy bueno pero la improvisación debe ser el último recurso (...) pero tienes que actualizarte y no confiarte, porque el peligro es confiarte y caer en la improvisación, que no es nada bueno.

Soberbia y mal carácter. Coincidiendo con Beatriz, Gabriel y Quirón, para Juan Ramón es inconcebible que un maestro tenga actitudes de desprecio y frialdad emocional con sus alumnos. Un maestro con “mal carácter” pierde “toda la gracia de ser maestro”, que consiste entre otras cosas, en el reconocimiento de que al estar en contacto con sus alumnos aprende de ellos, y más profundamente, aprende “lo que es el misterio humano”. La materia prima con la que trabaja el maestro es la más preciosa que pueda existir: es la persona, que, desde su perspectiva de fe, es “el templo del Espíritu Santo”. El maestro en este sentido tiene una tarea humilde: “tiene en sus manos” a los alumnos por un corto período, sólo para “darles un acabadito”, no más.

(...) yo no me explico un maestro del mal carácter, no me explico un maestro grosero con sus alumnos o no me explico un hombre que diga: “ustedes allá y yo estoy acá y jamás, pero para nada, pienso que ustedes podrían enseñarme algo” Se pierde de toda la gracia de ser maestro: está uno *aprendiendo* lo que es el misterio humano, el misterio de la otra persona, el otro, el de fuera, que se te ha concedido la gracia de tenerlos en tus manos para darles *un acabadito*, un acabado.



- Excelente maestro, mucha paciencia.

Comentario de un alumno a Juan Ramón, Otoño 2006

- Gracias Aarón por todo lo que nos enseñaste, la alegría por la vida, el ánimo y la comprensión hacia los pequeños detalles, es una alegría estar en una clase tuya.

Comentario de un alumno a Aarón, Primavera 2003

Autoritarismo. El autoritarismo de algunos docentes es un juego de poder que según Juan Ramón adoptan comúnmente los maestros tímidos e inseguros para asustar a sus alumnos, pero que a la larga no pueden sostener, pues los alumnos tienen una gran sensibilidad para captar las posturas falsas y eso ocasiona que les pierdan el respeto y la confianza. El maestro autoritario cancela la posibilidad de la interacción humana porque su poder se basa en el miedo y no en el respeto, y a la larga sólo genera desprecio y antipatía. La verdadera autoridad, que es la que caracteriza a un buen maestro, se finca en la autenticidad.

(...) puede ser un maestro que oculte su timidez bajo una capa tremenda, muy muy antipática de poder, “¡mi clase esto y voy a ser!”...va a ser una fiera este hombre y quizá no, porque era una cosa falsa, a las tres, cuatro clases se dan cuenta de que no va por ahí, es decir no se puede presentar a los alumnos con una máscara, los muchachos la captan, tanto como para darse más a valer, o jugar con una actitud que no es la correcta, exactamente es un juego de poder, “¡yo soy el maestro!”... es una actitud horrible, porque pronto se echa encima a todo mundo, sin darles chance a que primero te calibren, primero te conozcan

Discriminación. El trato inequitativo con los alumnos es una de las peores actitudes que un maestro puede tener, porque el hecho de sentirse discriminadas por su físico o por sus capacidad intelectual por cualquier otra razón destruye a las personas, pero no sólo eso, sino que también socava la moral

de un grupo al romper la armonía y cohesión entre los alumnos que lo conforman. Al no respetar a los demás, el maestro que tiene estas prácticas pierde también el respeto de sus alumnos.

No hay cosa peor para un alumno, que vea que uno no es igual con todos. Está la bonita de la clase, a la cual le hace más caso que a las más feas; está el listo de la clase, al cual le hace más caso que al que no sabe nada, está el matadito y está el indiferente, y los trata con desapego a unos y con mucho interés a otros. No hay cosa más destructiva para un individuo, para un grupo, porque entonces no habrá cohesión ni habrá respeto para el maestro, no tienen por qué respetar a alguien que no los respeta a ellos.

En contraste con el falso docente, Juan Ramón se explayó como ningún otro informante en la identificación de las características del docente auténtico, a las que se hará referencia a continuación.

El maestro como espejo. Juan Ramón describe al maestro como un espejo “en el que se puedan reflejar los otros a través de sí mismo”. Esos “otros” que refleja son los autores que conoce, los textos que ha leído. En esta metáfora, el buen maestro es el que permite un reflejo más claro, brillante y exacto; es decir, aquel que ha leído y profundizado en el conocimiento, que a su vez es simbolizado como la luz de la inteligencia. Pulir el espejo que el maestro es, significa entonces “estar al día”, “leer mucho”, renovarse siempre. El maestro refleja no sólo de los conocimientos que posee y de los autores que lo han formado, sino que también es espejo de sí mismo, de su carácter, sus valores, actitudes y creencias, y las refleja a pesar de que no sepa que lo hace.

¡Ah, bueno! ahí está el asunto: realmente el maestro debe ser como un espejo, y no un espejo opaco, sino el espejo más pulido y más claro que se pueda: va a reflejar a otros a través de sí mismo, así como en el estilo (de un escritor) se refleja lo que (él) leyó. Pero ¡Ay del maestro que no recuerde que su espejo debe estar limpio y claro, porque entonces el reflejo no será nada bueno! Un espejo opaco no tiene por qué dar un reflejo bonito, un reflejo perfecto. Tiene pues entonces que pulirse siempre, que estar al día, que leer mucho.

Exactamente, es un espejo no sabe que da luz, pero *es* un espejo y *tiene* que dar luz.

El maestro como artífice. El maestro como espejo es un símbolo que remite al trabajo interno que tiene que hacer el maestro consigo mismo a través de la lectura y la preparación continua para poder reflejar correctamente su conocimiento y su experiencia a los alumnos. El maestro artífice, como contraparte del maestro espejo, es la metáfora que usa Juan Ramón para explicar el trabajo que al maestro le toca hacer: pulir ese “diamante en bruto” que es el alumno para que brille en él la luz de la inteligencia, de modo que “sólo será un diamante valioso cuando esté debidamente facetado”.

(El alumno) Es una piedra en bruto, como un diamante en bruto: ya está allí el diamante, pero no ha llegado a serlo; es una piedra en bruto. Hay que pulirla, facetarla, mientras más facetas tenga y mientras más puro sea el diamante, es decir necesitamos el soporte, pero nosotros vamos a ser los artífices del pulimiento de esa piedra. Solo será un diamante valioso cuando está debidamente facetado, y según las facetas será la luminosidad que irradia esa piedra (...) que tiene que transmitir esa luz que percibe a todo el ámbito donde está esa piedra.

El maestro veraz. Juan Ramón y Quirón le otorgan una importancia especial a los valores que refleja el buen maestro en su relación con los alumnos, que tienen que ver con el auténtico interés que siente por ellos como personas, con el gusto y entrega a su trabajo. Este interés es captado por los jóvenes sin que el maestro tenga que esforzarse: lo único que tiene que hacer es ser veraz. Es importante señalar que este fenómeno de la veracidad que Juan Ramón explica no es explicitado con esa claridad por Aarón, ni por María, Raquel, Beatriz o Gabriel, y sin embargo, todos ellos parecen un nítido ejemplo de veracidad, ya que es fácil inferirlo del relato de sus experiencias y de las opiniones que se revisaron de sus alumnos: ellos captan claramente el interés por ellos y el gusto por su trabajo docente es auténtico. Por eso, los maestros veraces resultan confiables, tanto en lo que saben como en lo que son.

(...) los valores tienen que verlos los muchachos en el maestro. Tú no tienes que *hacer nada* por reflejar lo que tú eres, tienes que ser, eso sí *veraz* en lo que haces. Lo que capta el muchacho es la *veracidad* de quien está enfrente de él, de que está siendo derecho con él, de que te gusta tu trabajo y te gusta entregarte a tu trabajo, que te interesan. Eso no lo puedes fingir, los muchachos lo captan. Te interesan ellos, te interesa su vida, te interesa si están cansados, si no están cansados (...)

Los muchachos son muy buenos calibradores de lo veraz de una persona, el que enseña debe ser una personalidad cristalina y transparente, hasta donde pueda darse, de tal manera que el alumno capta que lo que se les está diciendo esta asegurándolo una persona que enseña de acuerdo con lo que vive, de los extremos que se saca es el punto medio; que lo que escucha está tamizado a través de una persona veraz, está recibiendo de ella lo mejor que puede darle, el juicio más equilibrado para lo que ellos sacan sea un mensaje para la vida entera.

El maestro como ejemplo. Derivado de su “ser espejo”, Quirón, Beatriz y Juan Ramón coinciden en que el maestro, lo sepa o no, siempre tiene una función de modelaje, cuestión especialmente importante en el caso de las materias humanísticas que, a diferencia de las materias más técnicas, buscan específicamente la formación valoral de los alumnos. Para Juan Ramón es muy importante no perder de vista que, aunque sea por un período de tiempo muy corto, el maestro tiene un poder real para formar a sus alumnos, tanto positiva como negativamente, y que los frutos de su influencia se verán a largo plazo. La conciencia de este poder conlleva una gran responsabilidad, y a la vez, constituye una fuente de satisfacción.

Tú ves muchos rostros pero ellos todos esos rostros no ven más que uno solo, el tuyo. Entonces, es importantísimo no perder de vista de eso: que puedes tú mal formarlos o formarlos bien (...)

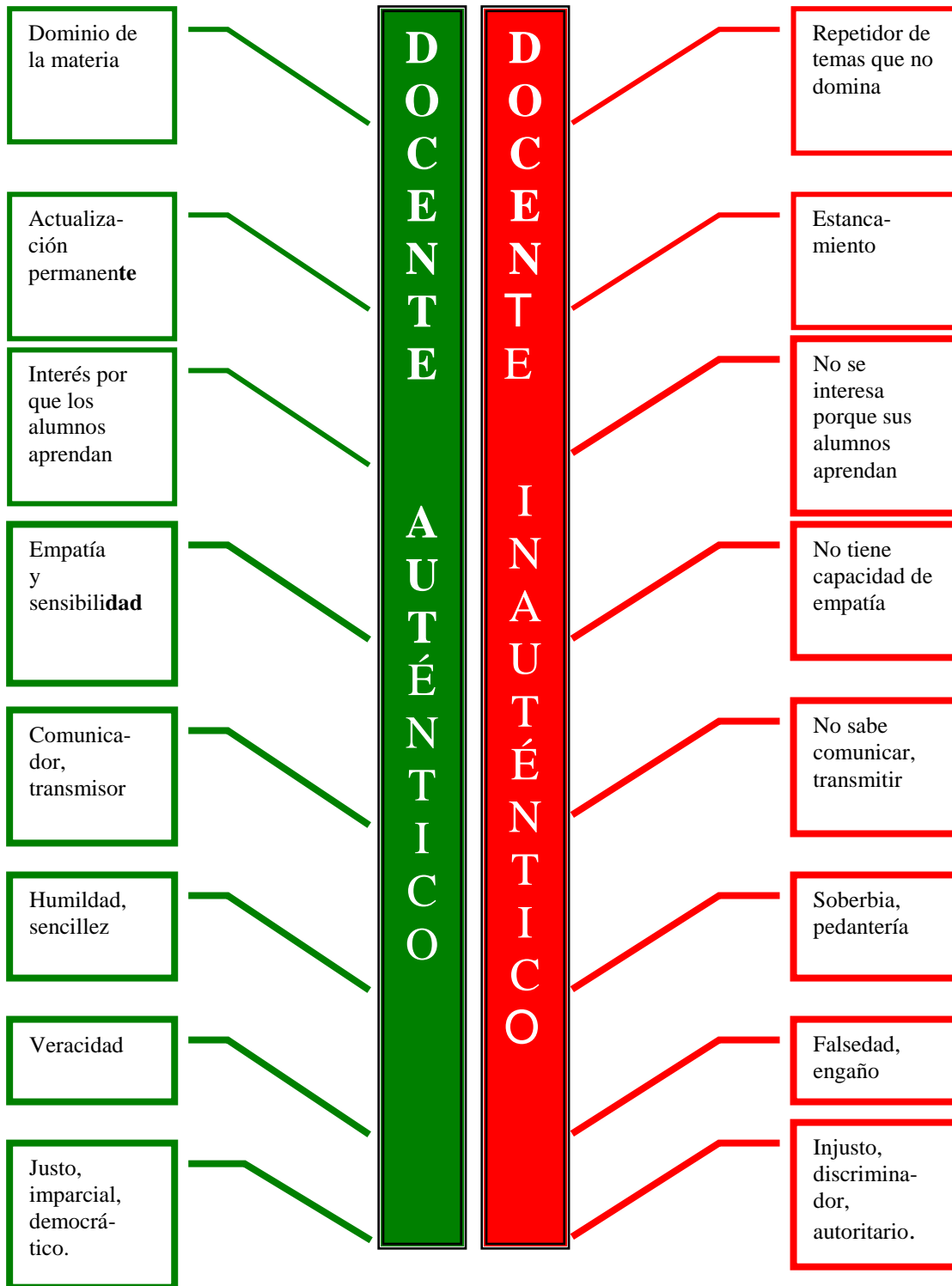
El dominio de la materia: condición de la comunicación. Como ya se señaló previamente al hablar de la función transmisora de la docencia, Juan Ramón insiste mucho en la importancia de que el maestro sea un buen comunicador, pero la condición de posibilidad de la buena comunicación es que el maestro sepa de qué está hablando, real, profunda y claramente, tal como piensan también

Beatriz y María. Juan Ramón afirma que dominar el tema de estudio no significa saberlo todo, lo cual sería imposible, sino que el maestro sepa qué es lo importante de transmitir y cómo hacerlo; en esto consiste un manejo diestro: en poder expresar un tema con las propias palabras y tener claridad en las ideas centrales. Cuando no hay claridad en el mensaje, los alumnos pierden el interés por el asunto y “cierran la cortina” de la comunicación.

Si tú no tienes clara una frase en tu cabeza, la boca no la va a improvisar. Entonces, lo mismo que en cualquier otra cosa que tú quieras pasar, sino la sabes de veras manejar, no la podrás dar. El mensaje será confuso, el mensaje será a medias, o de plano no habrá mensaje, que es cuando los alumnos cierran la cortina y se ponen a “hacer changuitos” en su cuaderno, porque no hay comunicación, porque no les interesa la comunicación que están recibiendo, el mensaje que están recibiendo.

En conclusión, para todos los informantes hay una distinción clara entre un docente auténtico y un falso docente. Las principales características del docente auténtico son: el dominio de la materia que enseña, la actualización permanente de sus conocimientos, el interés porque sus alumnos aprendan, la capacidad de empatía y sensibilidad para captar los intereses, preocupaciones y motivaciones de los alumnos, su habilidad para comunicarse con ellos efectivamente, la humildad y sencillez para reconocer sus propias deficiencias y poder aprender continuamente de sus alumnos; el trato justo, imparcial y democrático. Todas ellas se resumen en el concepto de veracidad o autenticidad, y las características contrarias a éste constituirían el perfil de un maestro inauténtico, tal como se sintetiza en el esquema 5.3.1 de la página siguiente.

Esquema 5.3.1 Docencia auténtica vs. docencia inauténtica*



* Este esquema es un resumen muy sucinto de la Tabla 5.3.1b, en la sección de Anexos, que recoge las opiniones de los entrevistados sobre el tema.

5.3.2 Concepción de la docencia efectiva (esquema 5.3.2) La definición que los informantes dieron de la docencia está directamente relacionada con las conceptualizaciones que elaboraron sobre su vocación docente, de tal suerte que de ellas se extrajeron las principales notas que definen la docencia efectiva según sus discursos. Es interesante notar que en todos los informantes se encontró una sorprendente similitud respecto de las siguientes subcategorías:

- Compartir
- Ayudar a otros
- Solidaridad e intercambio
- Pulir la inteligencia, invitar a pensar
- Guiar
- Amar

Así, por ejemplo, Quirón define la docencia como “compartir hombro con hombro con alguien este camino donde cada quien tiene su propia búsqueda”; Elena también concibe la docencia como “compartir”; María habla de “ser buenos guías” para ayudarles a deliberar, decidir y a pronunciar su propia “voz” como sujetos autónomos; Gabriel ve la docencia como “ayudar a otros a encontrarse consigo mismos a través de una dimensión trascendente”, y Juan Ramón sostiene que “es como el amor, es una invitación a pensar” y que la docencia trata de “pulir las inteligencias”.

Además de estas características entresacadas de las ideas de los informantes acerca de su vocación docente, dos de ellos, Aarón y Beatriz, externaron su definición de docencia propiamente hablando, que resume en gran medida las ideas de los demás. En el caso de Aarón, la docencia se concibe más como un modo de ser y estar en el mundo, como una “tarea de solidaridad e intercambio” que implica una interacción profunda y vital con el otro, y por lo tanto no puede limitarse a la actividad dentro de un salón de clases, pues si esto ocurriera “ya no eres maestro ya no eres un profesor (...), eres un repetidor de temas, nada más”

Es una tarea de solidaridad y de intercambio con la persona que está enfrente, comprendes, (...), claro entonces si uno tiene poesías de diferentes autores y temas de ellos, más todos los vínculos de filosofía que la poesía considera y viceversa y uno sabe que lo puede compartir con el otro ¿por qué va uno a callarse?

(...) es algo mucho más amplio ¿comprendes? (...), porque se vinculan los dos: el hecho de la creación lírica con el magisterio, comprendes, con la pedagogía se unen, forman un lazo.

De manera muy parecida, Beatriz define la docencia como la acción de compartir, que para ella significa aceptar y respetar aquello que el otro le da y a su vez, darle al otro lo que ella tiene: su experiencia, conocimientos, puntos de vista.

... es el poder compartir con otro: *compartir*, es decir, aceptar lo que te dan y dar lo que tu das por los otros...

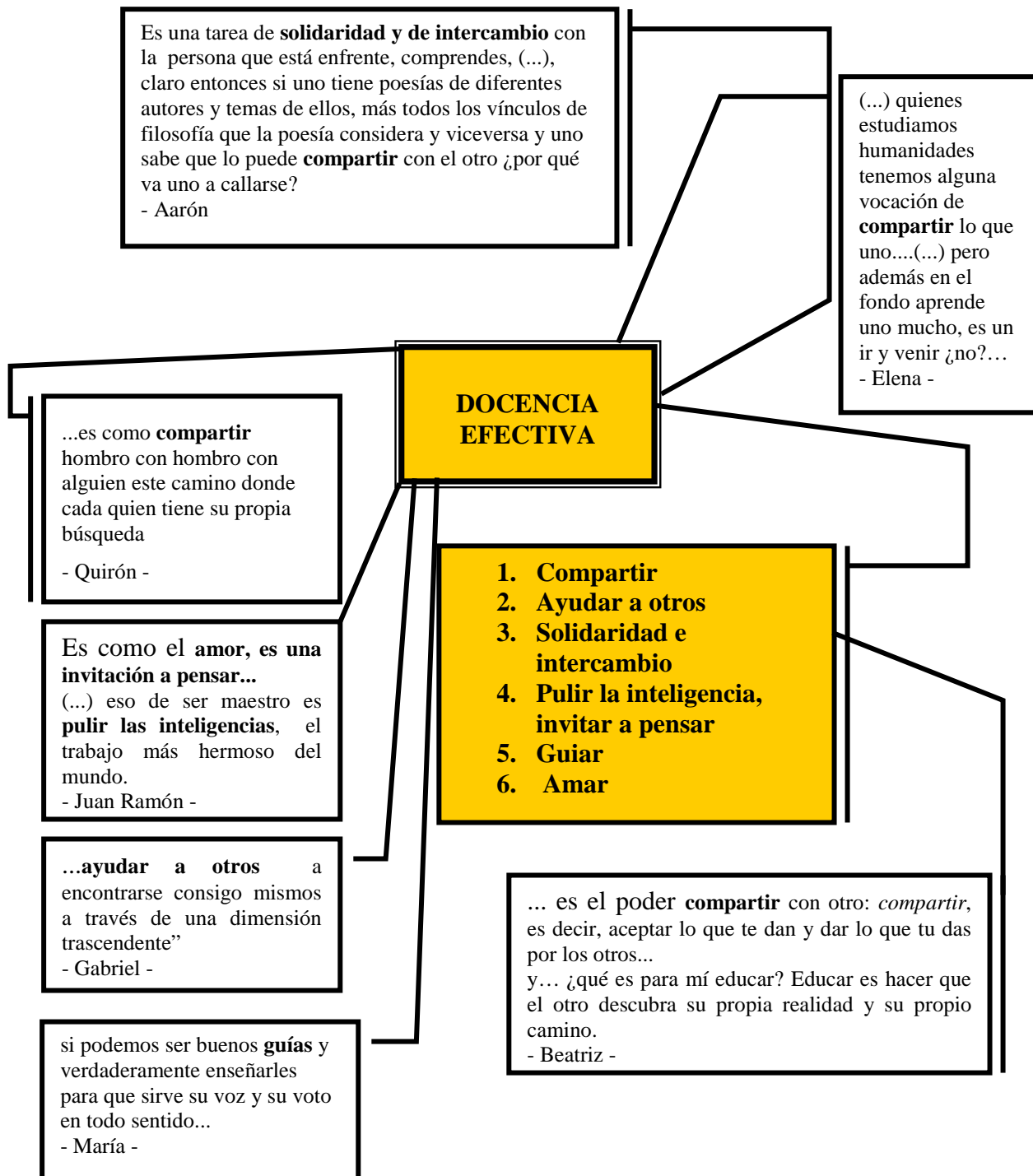
y... ¿qué es para mí educar? Educar es hacer que el otro descubra su propia realidad y su propio camino.

Así como Aarón concibe la docencia como un modo de ser y estar en el mundo, e identifica su ser poeta con su ser maestro, Beatriz parece identificar la psicoterapia con una labor educativa, como un proceso gracias al cual el otro descubre su propio camino; idea que será constante a lo largo de todo su discurso. Para que esto sea posible, el docente debe fungir como un buen guía que sabe por dónde conducir al alumno, lo cual implica que un buen docente es aquél que *realmente* domina la materia que imparte. El dominio *real* no quiere decir que el maestro “ya lo sepa todo” (lo cual sería imposible), sino que mantenga una actitud de apasionada búsqueda del conocimiento:

No puedes ser alguien que te atengas a un libro ya leído, sino tienes que ser un maestro que esté en búsqueda continua y que continuamente tenga muchas preguntas y muchas respuestas y continuamente esté modificando, inclusive formas de ver las situaciones, porque estás leyendo, preparándote, pero también en la vida, observando lo que sucede a tu alrededor. No te puedes quedar solamente en los libros; tienes que estar viviendo que es lo que sucede y vivir en otros y en carne propia qué es lo que está sucediendo.

A partir de estas ideas, se puede concebir a la docencia efectiva como una actividad de solidaridad e intercambio con el otro, que implica una relación en donde el docente se da a la tarea de cultivar la inteligencia, propia y del alumno, para que este pueda decidir por sí mismo y encontrar su camino, y que está motivada por el deseo de ayudarlo, como expresión de amor auténtico. Esta concepción se elaboró a partir de los discursos de los informantes y se encuentra sintetizada en el esquema 5.3.2 que se ofrece en la página siguiente. Tomando en cuenta esta noción general de docencia, a continuación se presentarán las diversas caracterizaciones que los informantes dan a su práctica docente.

Esquema 5.3.2 Concepción de la docencia efectiva



5.3.3 Caracterización de la práctica docente (esquemas 5.3.3.1 a 5.3.3.7). Para construir las diferentes caracterizaciones de la práctica docente, las fuentes principales fueron las diversas observaciones de aula que se realizaron a los informantes. Para su posterior identificación se procuró utilizar términos que en la medida de lo posible correspondieran a las propias expresiones de los informantes durante la entrevista. De las observaciones de aula, trianguladas con el discurso hablado de los docentes, se han tipificado siete maneras de conceptualizar la práctica docente:

- La clase como una partida de ajedrez (esquema 5.3.3.1)
- La clase como juego de espejos y ventanas (esquema 5.3.3.2)
- La clase como proceso terapéutico (esquema 5.3.3.3)
- La clase como relación mayéutica (esquema 5.3.3.4)
- La clase como experiencia artística (esquema 5.3.3.5)
- La clase como modelaje de valores (esquema 5.3.3.6)
- La clase como un espacio de vida (esquema 5.3.3.7)

Cabe señalar que estas caracterizaciones no son excluyentes entre sí, sino que, por el contrario, son bastante parecidas, ya que comparten varias características, y un mismo maestro puede servir como ejemplo para las distintas modalidades de la práctica docente. A pesar de ello, se decidió distinguirlas con el fin de apreciar las diferencias sutiles que se implican en ellas.

5.3.3.1 La clase como una partida de ajedrez (esquema 5.3.3.1). Esta es una expresión utilizada por Aarón durante la entrevista, cuando señala que dar una clase es “un hilar fino”, y por tanto requiere de una planeación estratégica cuidadosa, tal como ocurre al jugar ajedrez, y cuya meta es lograr la captación (aprendizaje) del tema a un nivel profundo:

Como dicen; es un ajedrez el salón de clase; sí es muy interesante, sí tienes que estar moviendo... No son los alumnos peones, ni son los profesores alfiles, ni son el rey y la reina, los dos que se comportan mejor, no, no, no, sino que tienes que estar jugando con las clases, a veces, como si estuvieras en una partida de ajedrez, con los temas ¿comprendes?

Me refiero a que uno tiene que estar, por ejemplo, bueno vamos a suponer qué peones tengo que mover hoy, bueno, son los peones de los recursos que uso, por ejemplo aquí tenemos a Martín Heidegger hablando de la esencia de la poesía, los recursos que usó Martín Heidegger los tenemos que estar moviendo para llegar al fondo ¿no? que son las Torres. Entonces los alfiles ¿quiénes van a ser? Bueno, pues Hoelderling y Novalis y los poetas.... entonces esto hay que moverlo de esta y de esta manera para llegar al final a jaque, ¿no?

El jaque sería...el jaque es cuando logras vencer el tema, y te das cuenta que lo has vencido cuando el alumno ya lo captó, comprendes, en el momento el que tú lo vences, es que el tema ya fue captado. O sea, no es vencer al alumno, no, no, no. Se trata de cuando tú vences el tema, cuando ya tú lo comprendiste perfectamente y la otra persona lo captó, el tema está ya en el jaque total.

Jugar así al ajedrez conceptual con los temas del curso supone un vasto dominio teórico, no sólo del campo de la poesía y la literatura, sino de la filosofía, la psicología o la sociología, además de conocimientos sobre las artes plásticas, etc., de tal suerte que el docente pueda establecer relaciones entre las ideas de ciertos autores, los acontecimientos históricos, los contextos sociales y la vida cotidiana, por ejemplo. En las observaciones de aula puede notarse que Aarón no se limita al tratamiento especializado de algún poeta (por ejemplo Sor Juana, que fue una de las clases observadas) exclusivamente, sino que de manera continua establece relaciones con otros autores y otros contextos, para comparar, contrastar, reforzar o diferir. Su estrategia más común es la lectura en círculo. Los alumnos van leyendo un poema elegido por ellos mismos sobre la corriente o el autor que toque ese día, y Aarón interrumpe cuando lo considera pertinente, primero para corroborar si se ha entendido el significado de alguna palabra y después para relacionar esta idea con algún otro autor o contexto, con el propósito de asegurar que el tema ha sido captado por sus alumnos, o de ofrecer interpretaciones. En su mente, probablemente está jugando una partida de ajedrez.

Análisis a partir de las observaciones de aula: relaciones entre el discurso y la práctica de los informantes

La idea del ajedrez nos remite a tres supuestos importantes: primero, como ya se mencionó, el profesor es un estratega; segundo, para serlo requiere forzosamente dominar el tema de su curso a una profundidad tal que pueda plantear a sus alumnos no sólo un enfoque novedoso, sino cuestionamientos y reflexiones que él mismo viene trabajando de tiempo atrás y que sólo la dedicación constante al estudio de la materia puede hacer surgir. El tercer supuesto, y más importante, es que el alumno es concebido como un contrincante, en el buen sentido del término; como un jugador que también es capaz de “mover sus piezas”; es decir, de aportar sus propios conocimientos y puntos de vista, siempre y cuando el profesor haga un movimiento que lo rete intelectualmente. Este movimiento consiste muchas veces en preguntas desequilibrantes, en el sentido de que sacan al alumno de su “zona de confort”. Así, por ejemplo, analizando un poema de Sor Juana que alude a “consumir la vida en vanidades”, Aarón lanza al aire una pregunta retadora, que parece muy simple, tomada de la vida cotidiana: “¿Tu coche te pertenece o tú le perteneces a tu coche?”. Esta pregunta es recibida por los alumnos con cierta perplejidad y tardan unos segundos en responder, pero una vez que alguno de ellos se anima a hablar:

- “El coche es mío, un objeto no puede adueñarse de mí”

- “¿Estás seguro?, pregunta Aarón ¿no nos valoramos muchas veces por el coche que tengamos?
- Sí, muchas... no es lo mismo traer un Audi que un Tsuru, dice otro.
- ¿Y a poco traer un Audi te hace mejor persona? Pregunta otra
- Las chavas siempre se fijan en los coches que traen los chavos, replica otro.
- ¡Eso no es verdad! Te fijas más en cómo te tratan, contesta la primera.
- El coche que traes se convierte en tu yo, aunque sea aparente...
- Esta es una sociedad de apariencias...
- ¿Y vale la pena? -pregunta la alumna- ¿vale la pena vivir de apariencias?”

La discusión sigue entre ellos, mientras Aarón les observa complacido por haber obtenido el efecto que buscaba. Cuando las ideas empiezan a repetirse entre los alumnos, interviene para volver a conectarse nuevamente con el texto, pero es claro que su intención no es que se conviertan en expertos de la poesía barroca, sino que reflexionen sobre el mensaje que Sor Juana quiere comunicar. Para Aarón, lograr el jaque en el aprendizaje no radica únicamente en que el alumno capte los datos a un nivel de comprensión superficial, sino que responda con el interés por saber a un nivel de profundidad mayor:

y el alumno responde ¿eh? y entonces trata de responder con otro jaque; ahí es cuando el tema se va ampliando, se va ampliando el tema...

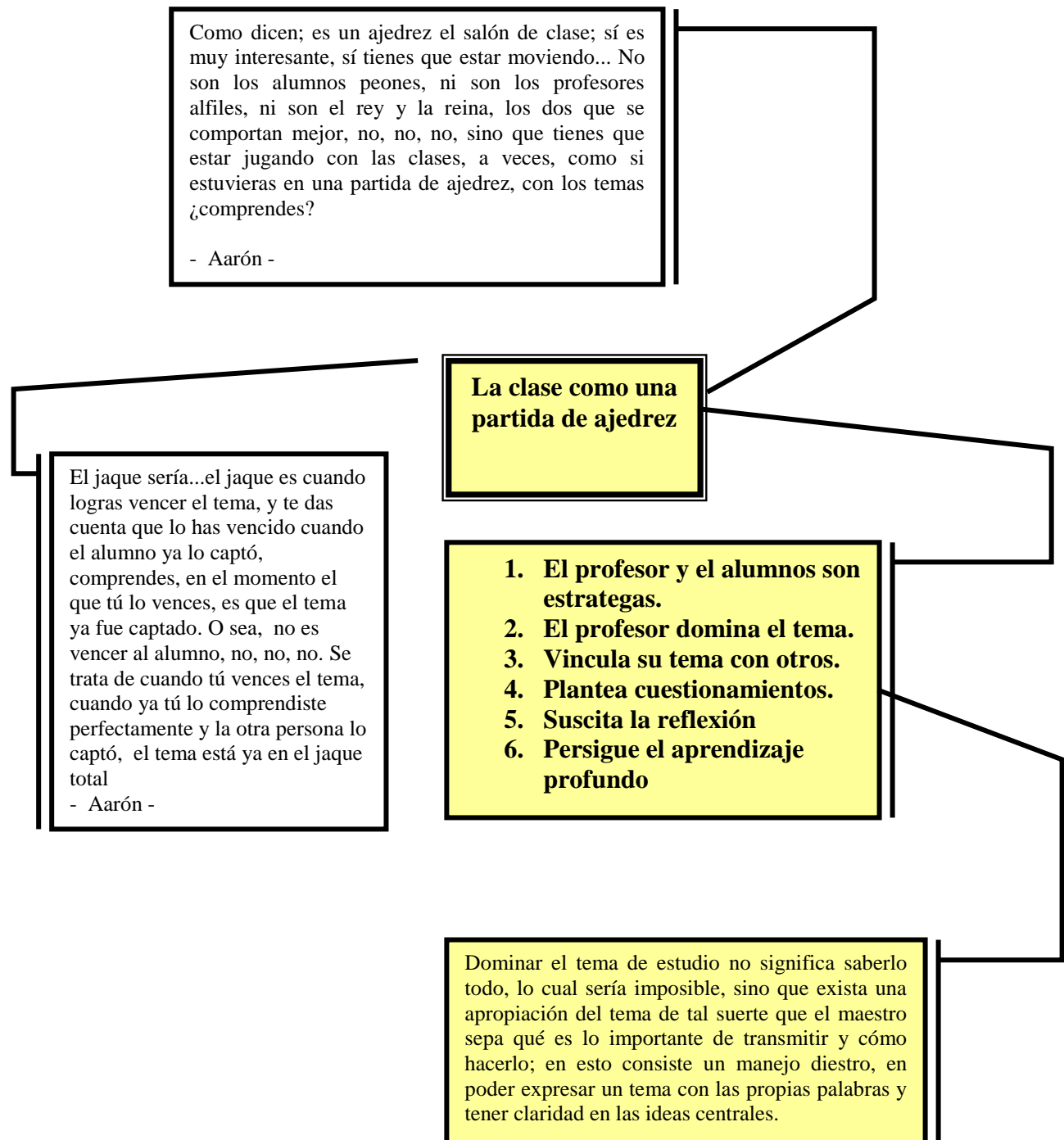
Resulta interesante notar que Aarón no se refiere en ningún momento al alumno como jugador “principiante”; más bien se entiende que es capaz de poner en jaque al propio profesor, siempre y cuando se vea motivado a expresar sus propios conocimientos y cuestionamientos.

En síntesis, concebir la práctica docente como un juego de ajedrez, implica lo siguiente:

- El profesor y los alumnos son estrategas.
- El profesor requiere un dominio profundo del tema
- Vincula su tema con otros (horizonte interdisciplinar)
- Plantea cuestionamientos.
- Suscita la reflexión
- Persigue el aprendizaje profundo

El esquema siguiente (5.3.3.1) ofrece una síntesis de esta caracterización.

Esquema 5.3.3.1 Caracterización de la práctica docente: una partida de ajedrez



5.3.3.2 La clase como juego de espejos y ventanas (esquema 5.3.3.2) La concepción del docente como “ventana” fue utilizada por Juan Ramón y por Quirón sin siquiera conocerse entre sí, pero mientras que Juan Ramón refiere esta metáfora a la idea de que el maestro debe reflejar nítidamente a los autores y temas que ha estudiado a profundidad, en el sentido de lograr transmitir eficazmente el conocimiento, Quirón la relaciona con la idea de que el docente es un espejo que refleja a sus alumnos y al mismo tiempo una ventana a través de la cual los alumnos pueden asomarse a otros panoramas y horizontes. Esta manera de concebir al docente tiene estrecha relación con su práctica en el aula, pues para Quirón se trata de un “juego” en el sentido de que los papeles se intercambian: el alumno también se transforma en espejo que refleja al maestro, y también le abre a él nuevas ventanas de comprensión.

Análisis a partir de las observaciones de aula: relaciones entre el discurso y la práctica de los informantes

Su práctica docente se caracteriza por la utilización de dinámicas de tipo vivencial encaminadas al autoconocimiento, y por actividades de tipo colaborativo, en las que su papel es más de animador o facilitador que de expositor. Quirón persigue la construcción colectiva del conocimiento más que la transmisión de información, pues su propósito es que el alumno elabore su propio discurso. Sus clases típicamente se componen de varios ingredientes: la exposición breve por parte de algún alumno sobre el tema en cuestión, la intervención del docente para puntualizar y reforzar ciertos conceptos, la realización de ejercicios prácticos de manera individual o por equipos, y un cierre en el que el docente enfatiza los aspectos trabajados en la sesión y anuncia lo que se abordará en la siguiente. La estructura puede variar clase con clase, pero normalmente busca tocar “las coordenadas” en las que él visualiza la clase: de lo general a lo particular, de lo teórico a lo concreto, de lo filosófico a lo existencial. Su énfasis está en lo concreto y existencial, en lo que él llama la conexión con “la biografía del alumno”, de tal suerte que la teoría tiene sentido en la medida en que es capaz de abrir un horizonte de comprensión que impacte la manera en que piensa sobre sí mismo, decide y actúa en el mundo.

Por ejemplo, en una de las observaciones de aula al principio del curso, luego de la exposición de un alumno sobre un tema de antropología filosófica, que duró menos de diez minutos, Quirón les pidió a todos que se dibujaran a sí mismos en una hoja con la mano izquierda (o con la derecha si eran zurdos), y les fue dando los detalles que deseaba que aparecieran en esa figura

humana que los representaba. Después que todos terminaron, dibujó él mismo su propia figura en el pizarrón y empezó a interpretarla, explicándoles el significado psicológico de cada detalle, a fin de que cada uno pudiera hacerse un breve autoanálisis a partir de su propio dibujo. Al terminar la actividad varios alumnos le preguntaron si debían darle el dibujo, pero él contestó que no, que esa era una información privada para que ellos guardasen y reflexionaran sobre ella. Para concluir la clase, contó una especie de fábula en la que una pareja de jóvenes enamorados en un reino lejano querían casarse, pero al padre de la princesa no le agradaba nada ese joven para esposo de su hija, de modo que les dijo que aprobaría su matrimonio con la condición de que antes de casarse vivieran juntos por un mes entero sin salir de la torre del castillo, donde recibirían todas las comodidades y atención necesarias. Los jóvenes aceptaron gustosos esta petición tan sencilla y sin dudar un segundo se fueron a vivir juntos a la torre. Sin embargo, cuando el mes se cumplió, la joven salió de ahí suplicando a su padre que por ningún motivo permitiera su matrimonio con el joven que ella misma había elegido antes. Los alumnos le escucharon con atención, pero no hicieron ninguna pregunta, y Quirón tampoco ofreció una mayor explicación sobre el cuento, como si su intención fuera sólo dejarlos pensando en el mensaje.

A partir de la descripción anterior tal vez pueda captarse mejor el sentido de “juego de espejos y ventanas” con el que Quirón describe su práctica docente. Es espejo en la medida en que permite que el alumno pueda verse a sí mismo en él, a partir del “pretexto” de conocimiento. Es ventana porque ofrece la posibilidad de abrir horizontes a los alumnos, proporcionándoles “herramientas de vida”. El objetivo de la educación es lograr que los alumnos puedan “codificar el mundo por sí mismos”, es decir, encontrar un significado personal de la existencia, de tal modo que ellos se conviertan también en “espejos” y “ventanas” y que el educador resulte el educando, en un movimiento espiral:

(...) somos un espejo y una ventana para el alumno o sea, un espejo en el sentido en que se puede ver así mismo a partir de un pretexto que es el conocimiento, un conocimiento que efectivamente tiene ahí una curricula, tiene un desarrollo, un plan de estudios, un programa pero a final de cuentas estás transmitiendo vida (...) y una ventana porque tú le das o le permites o le compartes herramientas de vida para que empiece a construir o a codificar el mundo por el mismo.

Yo me veo como un espejo y como una ventana para el alumno que a su vez, se vuelva una ventana y un espejo para mí mismo y a veces, ese espejo es muy duro: puedo encontrarme alumnos que son muy agradables y que en su trato se vuelven muy cordial el movimiento del conocimiento de mí mismo y a veces, experiencias muy difíciles con alumnos muy críticos o simplemente que te detestan por quién sabe que cosa, pero se activan contigo, se enganchan y te generan conflicto en el curso. Pero tanto de uno como de otro tipo, incluso los tomo como mis maestros o sea, el educador se vuelve educando.

Las observaciones de aula realizadas posicionan a Quirón en un papel de acompañante, y su relación con el alumno es más bien la de un *primus inter parís*. Esta idea coincide con la que manifestó durante la entrevista:

(...) es un ser humano que llega con otro ser humano con una pequeña diferencia cronológica y de andar en el camino pero a final de cuentas, te vuelvo a decir “es tu humanidad ahí puesta” sin perder de vista que no somos salvadores, ni que voy a cambiar al mundo, ni que mi voz es “la voz”.

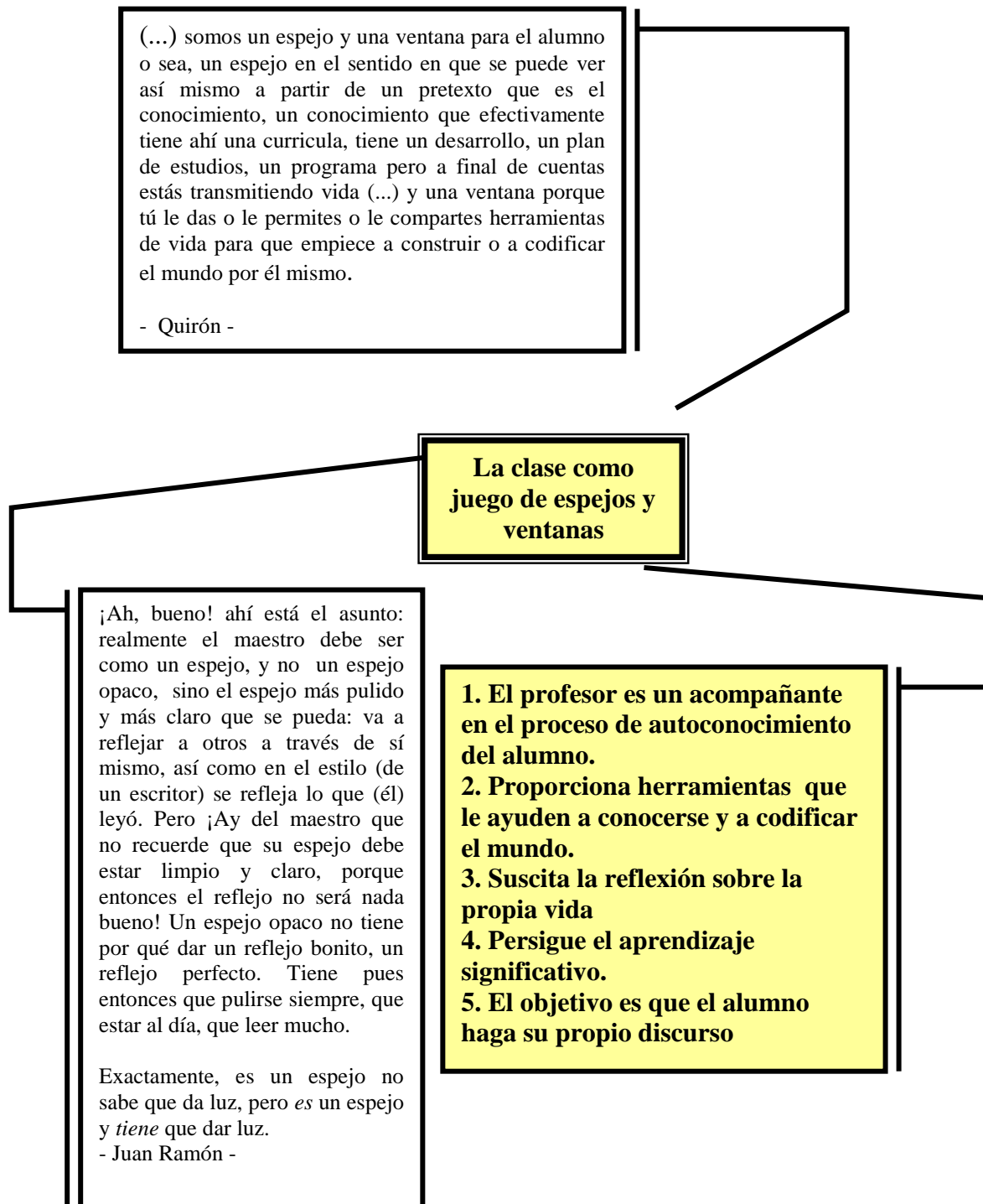
y si notas en mi discurso, me he cuidado mucho de decir “el maestro le dice o le muestra porque no somos salvadores, ni somos la luz al final del túnel, sino que somos caminantes del mismo viaje, nada más que uno lleva unos pasitos mas o unos añotes más en ese camino, pero vamos en el mismo camino con años de diferencia, pero ahí nos vamos acompañando, entonces es como compartir hombro con hombro con alguien este camino donde cada quien tiene su propia búsqueda

En síntesis, para Quirón es más importante lograr el desarrollo psicológico y espiritual del alumno que la acumulación de información; el conocimiento es en el fondo un pretexto para promover este desarrollo. Caracterizar su práctica docente como un “juego de espejos y ventanas” supone lo siguiente:

- El profesor es un acompañante en el proceso de autoconocimiento del alumno.
- Proporciona herramientas que le ayuden a conocerse y a codificar el mundo.
- Suscita la reflexión sobre la propia vida.
- Persigue el aprendizaje significativo.
- El objetivo es que el alumno haga su propio discurso, codifique el mundo por sí mismo.

El esquema 5.3.3.2 ofrece una síntesis de esta caracterización

Esquema 5.3.3.2 Caracterización de la práctica docente: un juego de espejos y ventanas



5.3.3.3 La clase como un proceso terapéutico (Esquema 5.3.3.3). Esta caracterización es muy similar a la anterior, pero se decidió darle un lugar aparte fundamentalmente porque es la manera en que Beatriz y María describieron su propia práctica. Beatriz, desde la definición que ofrece de la docencia como “compartir con otro”, aceptando lo que el otro nos da y lo que le damos, y desde su concepción de educación como “hacer que el otro descubra su propia realidad y su propio camino”, identifica su práctica docente con un proceso terapéutico. Así, para Beatriz no se trata de darle al alumno recetas sobre lo que es correcto pensar y hacer, sino de ayudarlo a que lo reflexione y decida por sí mismo, pues esta es la única manera de crecer como persona.

(...) el crecer junto con el otro es algo que me, me encanta, quizá por eso también soy psicoterapeuta ¿no? para ir acompañando al otro en la búsqueda de su propia realidad,
(...) y quizá lo importante es la búsqueda de su propia realidad, no de la mía ¿no?..

Para ella se trata, como para Quirón, de acompañar al alumno en su propia búsqueda. El objetivo es ayudarlo a crecer, lo cual significa que pueda decidir por sí mismo de manera crítica, reflexiva y fundamentada qué posturas tomar, especialmente en lo referente a los temas que se abordan durante el curso, tales como el matrimonio y las relaciones de pareja, la problemática del género, el aborto, la diversidad sexual, la homosexualidad y la sexualidad en general, etc.

Análisis a partir de las observaciones de aula: relaciones entre el discurso y la práctica de los informantes

Beatriz generalmente inicia su clase con un comentario acerca de las noticias interesantes de actualidad que tienen que ver con la clase. Por ejemplo, durante el período que se observaron sus clases el tema del momento era la discusión sobre la legalización de las sociedades de convivencia para parejas homosexuales en el Distrito Federal, de modo que Beatriz lo trajo a colación para abrir el diálogo en el grupo. Los alumnos externaron sus opiniones, todas en contra, mientras que Beatriz las escuchaba sin descalificar ni rebatir ninguna de ellas, a pesar de que personalmente tiene una postura muy abierta respecto de la aceptación de la homosexualidad. La siguiente sesión se organizó como taller, conducido por una experta en sexualidad que invitó Beatriz. La experta condujo la clase de manera muy interactiva, primero preguntando a los alumnos qué postura tenían respecto de la orientación sexual de una persona; si aceptaban o no a los *gays* y lesbianas. Todos los alumnos que respondieron a su pregunta se consideraron a sí mismos como respetuosos, tolerantes y abiertos al respecto. Luego les pidió que mencionaran los calificativos peyorativos que se da a las niñas y a los

niños en la primaria en relación con su género o sexo, y después aquellos que se usan en general para nombrar a las lesbianas o *gays*, mientras que los anotaba en el pizarrón. Cuando se agotaron todas las posibilidades que imaginaba el grupo, pidió que pensarán si a ellos les habían dicho alguna vez algo semejante, o si ellos se habían expresado de alguien con esas palabras alguna vez. De ahí se abrió la discusión hacia el manejo de la sexualidad, la atracción, la búsqueda de placer sexual y el derecho que tenían las personas a sentirlo, y Beatriz intervenía aportando datos que provenían de investigaciones recientes sobre el manejo de la sexualidad. Todos concordaron en que la búsqueda del placer sexual era una manifestación natural del ser humano, pero al llegar a discutir si los homosexuales tenían ese derecho también, los mismos alumnos que se habían considerado abiertos y tolerantes se manifestaron en contra. La conductora les hizo notar la contradicción de su discurso, y los prejuicios que subyacían en él, y les pidió que pensarán cómo percibirían el asunto si ellos mismos fueran homosexuales, o si algún día tuvieran un hijo homosexual. Para cerrar la sesión Beatriz sólo solicitó que reflexionaran sobre la manera en que la falta de información y los prejuicios nos conducen a emitir juicios infundados y a descalificar y lastimar a las personas.

El tema fue tratado mediante un movimiento que Beatriz llama “de afuera hacia adentro”; de lo que ocurre en el entorno (la legalización de las sociedades de convivencia), y lo que racionalmente sostienen los alumnos sobre el asunto, hacia la expresión de sus sentimientos y emociones, hasta llegar a conectarlo con su interioridad, para promover una reflexión a partir de la cual ellos mismos puedan tomar una postura diferente, o fundamentar mejor la que ya sostienen. Para ella se trata de:

(...) utilizar esa parte de la realidad como para motivar al chico y una vez que ellos están motivados, aprovechar hacer una introducción que pueda llevar a una parte más personal (...) respetando absolutamente la intimidad del chico; inclusive cuidando de que no vaya a decir de sí mismo más de lo que debe decir en un salón de clase...

Su práctica docente se realiza a través de un diálogo continuo con el grupo en donde el valor del respeto y la confianza son esenciales: “el que sepan que la pregunta que dicen va a ser contestada, que no se les va a criticar aunque la pregunta sea tonta, que ése es *nuestro espacio* en el que podemos ser libres, yo creo que eso es importante.” En las observaciones, Beatriz utilizaba expresiones como: “-Aquí nadie tiene que sentirse mal si no saben algo. Hay muchas cosas que a veces no preguntamos por pena, pero esta clase está para eso, para ayudarles a resolver dudas sobre lo que no se han atrevido quizás a preguntar”. Sin embargo, al menos durante las tres observaciones, las preguntas de los alumnos se quedaban en el nivel de la información, como por ejemplo: “¿qué tan segura es la prueba del VIH?” “¿El SIDA se puede transmitir por un beso?” “¿El

condón es un medio seguro de protección?” y semejantes. Beatriz las contestaba de manera puntual sin hacer ningún comentario descalificador.

De manera muy similar a Beatriz, la docencia para María se traduce en un proceso terapéutico de acompañamiento que busca que el sujeto crezca y de desarrolle humanamente: “los acompaño en ese proceso como un terapeuta, un terapeuta no te va a decir qué es lo que tienes que hacer, pero si te acompaña en el proceso.” Para María no se trata entonces de decirle al otro qué es lo correcto o lo incorrecto, o qué camino o decisión tomar, porque a fin de cuentas, ésta es una responsabilidad personal, lo cual implica que el docente confía plenamente en la capacidad del alumno para encontrar sus propias respuestas.

(...) yo creo que mi clase, más que una clase es una terapia, ahora lo puedo ver así, porque primero los conozco, y para mí es muy importante mi intuición con respecto a ellos, porque si no, ellos se repliegan, ponen una distancia y no hay manera de tirar ese muro y con eso, es un fracaso de entrada.

Para María es muy importante lograr un acercamiento con los alumnos desde las primeras clases que rompa las barreras de la desconfianza, el desinterés y la apatía. Su esfuerzo constante es por conectar los temas del curso con la vida concreta de los alumnos y su intención es ayudarles a remover esos “obstáculos internos” que les impiden vivir de una manera más plena y satisfactoria, lo cual incluye trabajar la paciencia para vivir los procesos internos, pues muchas veces hay una resistencia a hacerlo.

(...) reflexionando sobre mi misión docente es como un poquito combatir esos obstaculitos que traen internamente precisamente para poder vivir la vida de otra manera y para poder encontrarle más el gozo, el placer, el sentido, porque precisamente por apretar botones se pierde el sentido de toda una vida (...)

Durante las observaciones de aula que se realizaron no fue posible notar en realidad este proceso terapéutico, pues el tema que se trabajó en ellas fue la vida y obra de Mozart. Los ejercicios de introspección que realiza en el curso y que tienen relación con su práctica docente terapéutica fueron más bien relatados durante la entrevista, como el que ella llama “Ejercicio de la cebolla”:

Hay un ejercicio que lo aprendí de una investigadora de vida cotidiana del COLMEX, que yo le puse “el ejercicio de la cebolla” porque les digo: “Cuéntenme su día de ayer” y una clase mía es para que escriban el día de ayer y todo mundo se va por la parte racional y me empiezan a decir su día de ayer, y yo: “no pregunté eso”, y te contestan “Nada, ayer fue un día absolutamente inútil” entonces le digo “la cebolla” porque tiene muchas capas y esa es la primera capa.

La segunda capa, yo les digo: “A ver, no creo que no hayas hecho nada en todo el día ¿puedes ser un poquito mas explícito?” y nos vamos a la segunda capa. Aquí lo importante es llegar a que no se defiendan con “que hicieron” a que “ah, pues hoy me levanté a las 6:30, me bañé, etc.”, pero nunca te hablan de la emoción que sienten todo el día, y las últimas capas de la cebolla son para llegar a eso, y ahí es cuando les permites, en realidad les estás dando una oportunidad para reflexionar esos “chips” que ya traen. Entonces las primeras capas, te ponen todo lo mecánico (...) y en lo más superficial siempre vas a encontrar valores que tienen que ver con dinero.

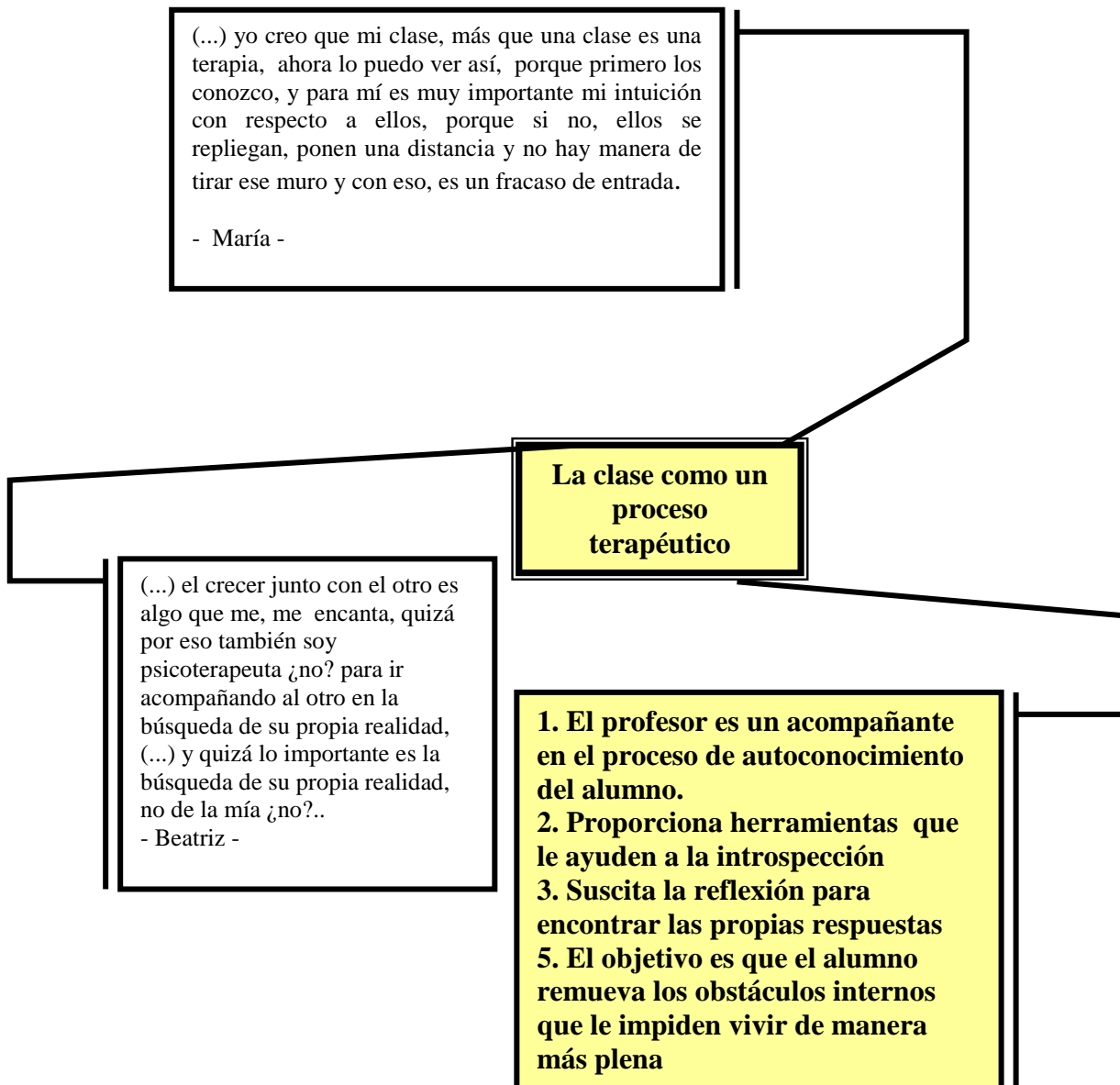
Gracias a ejercicios de este tipo, María afirma que los alumnos han podido identificar cuáles son los valores verdaderamente importantes para ellos, pues promover procesos reflexivos tiene que ver con la capacidad para revisarse a sí mismos e identificar los sentimientos y emociones que experimentan; los pensamientos que acompañan sus afectos, y más profundamente, los valores que los sostienen.

En síntesis, tanto en el caso de Beatriz como en el de María, concebir la práctica docente con un proceso terapéutico se basa en las siguientes premisas:

1. El profesor es un acompañante en el proceso de autoconocimiento del alumno.
2. Proporciona herramientas que le ayuden a la introspección
3. Suscita la reflexión para encontrar las propias respuestas
5. El objetivo es que el alumno remueva los obstáculos internos que le impiden vivir de manera más plena

El esquema 5.3.3.3 de la página siguiente ofrece una visión sintética de esta caracterización.

5.3.3.3 Caracterización de la práctica docente: un proceso terapéutico



5.3.3.4 La clase como relación mayéutica (esquema 5.3.3.4). Esta es una caracterización que se configuró a partir de la información que se recabó de los dos docentes filósofos, Gabriel y Elena, pues cada uno en su momento definió su clase como una “mayéutica”, perspectiva que básicamente fue congruente con las observaciones de aula que se realizaron. La concepción de la práctica docente como una relación mayéutica tiene su inspiración en la filosofía platónica, particularmente en los Diálogos de juventud de Platón, en los que Sócrates se define a sí mismo como “partero de almas”, aludiendo al oficio de partera que tenía su madre. La práctica docente se concentra en ayudar al alumno a “dar a luz” las ideas que de alguna manera ya estaban dentro de él mismo. Aunque guarda muchas similitudes con la caracterización anterior, las diferencias son que en el proceso mayéutico se pone más énfasis en la reflexión racional que en la experimentación de sentimientos y emociones o sensaciones; se apela más a los aspectos cognitivo-rationales de la persona que a los psicoafectivo-emocionales, sin que esto implique que no se trabaje con ellos y, de manera especialmente relevante, las preguntas tienen una función más importante y casi protagónica para la estructuración de la clase. Los docentes que entienden la clase como una mayéutica piensan, coordinan y elaboran los materiales y el curso en función de las preguntas relevantes. Por último, otra diferencia con la concepción de la clase como terapia, es que en la clase como mayéutica las temáticas que se abordan no son de carácter psicológico, sino de índole más bien filosófica, sociológica y/o teológica.

Análisis a partir de las observaciones de aula: relaciones entre el discurso y la práctica de los informantes

Bernstein (1986), que estudió las relaciones de poder en el aula, habló de maestros con un enmarcamiento fuerte o débil, según tomaran o no el rol protagónico, entre otros factores. Elena es el ejemplo de un enmarcamiento débil: no se concibe a sí misma como expositora, sino como una coordinadora, o animadora de la discusión y diálogo grupales, y de hecho lo es. En las observaciones de aula es claro que la mayoría de sus intervenciones son para hacer preguntas al grupo más que para presentar el tema. Como facilitadora de procesos, se preocupa por crear un ambiente de cordialidad y aceptación, porque cree que si el corazón no está dispuesto, el intelecto se cierra: “Lo que no pasa por el corazón, no lo recibe la cabeza”, suele decir.

(Busco) que el grupo lo hagamos todos, que la clase la hagamos. No creo en el maestro que está hablando dos horas, ni un hora y media, no lo creo, el grupo lo hacemos todos. Uno coordina, dirige, pero el grupo lo hacemos todos.

(...) creo mucho en la mayéutica, siempre he creído que es a partir del alumno, entonces siempre parto de preguntas de ellos, sí, cualquier tema es: “vamos a hacer preguntas”.

En una de las sesiones observadas, por ejemplo, Elena había dejado de tarea a los alumnos hacer una lectura y preparar preguntas sobre la misma. Al iniciar la clase, lo primero que hizo después de saludar al grupo, fue pedirles que dijeran en voz alta las preguntas que les había provocado el texto, cuyo tema central era una reflexión sobre la muerte. A medida que ellos hablaban, iba anotando en el pizarrón las preguntas y al terminar de apuntarlas, Elena pidió a sus alumnos que ellos mismos trataran de contestarse unos a otros. Cuando se hubieron agotado las posibles respuestas, Elena intervino para puntualizar y profundizar sobre los aspectos que consideraba más relevantes de la lectura. Para cerrar la clase pidió a sus alumnos que a la sesión siguiente cada uno llevara un objeto significativo para ellos, relacionado con la muerte de algún ser querido.

La siguiente clase cada alumno presentó ante el grupo el objeto (fotografías, libros, etc.) que había elegido y explicaba por qué le resultaba significativo en relación con la muerte de alguien cercano. Fue una sesión emotiva, donde algún alumno terminó llorando por el recuerdo que ese objeto le traía de un familiar desaparecido, por ejemplo, pero se vivió todo en un ambiente de gran respeto. De nuevo los protagonistas principales fueron los alumnos y no la maestra; ella intervenía para encauzar el tema y reforzar la relación de este ejercicio con la lectura de la sesión anterior.

El movimiento que se dio fue también, como en el caso de Beatriz, de lo exterior-objetivo-imparcial (la lectura académica sobre el tema de la muerte) a la vivencia personal, existencial de la muerte, que provocó un proceso de introspección con la pregunta ¿por qué este objeto es significativo para mí?, vinculada necesariamente con la pregunta por la significatividad de un ser querido en mi propia vida. La muerte así deja de ser un tema abstracto para convertirse en un objeto de reflexión que interpela sentido de la existencia.

Por su parte, Gabriel también sostiene una postura mayéutica en su clase, aunque al igual que Sócrates en los Diálogos de Platón, lleva “la voz cantante” de manera más marcada que Elena. Elena es amable y risueña, y Gabriel hace uso de un sentido del humor más irónico, y a menudo hace comentarios sarcásticos sobre personajes y noticias de la vida pública, especialmente de la política y la economía que provocan la risa de sus alumnos. La ironía también es la herramienta que Gabriel utiliza para corregirlos o llamar su atención, de manera suave y humorística.

En las diversas observaciones que se realizaron, las sesiones regularmente se estructuraban a partir de la lectura asignada para ese día; cabe señalar que Gabriel elige lecturas cortas que pueden ser leídas de una clase para otra. Cada alumno debe preparar para la sesión “cinco preguntas inteligentes al texto”, además de que uno de ellos -previamente asignado- era el encargado de hacer una síntesis de la lectura ante el grupo, quien a la indicación del maestro la exponía de manera muy breve (generalmente desde su lugar, leyendo las notas que había hecho), y a partir de ahí Gabriel hacía comentarios para enfatizar algún aspecto que mereciera ser destacado o reforzado. Luego solicitaba que los alumnos se cuestionaran unos a otros entre sí utilizando las preguntas que habían preparado de tarea. La asistencia de un alumno se contabilizaba no sólo por estar presente, sino por preguntar a los compañeros y responder lo que ellos le preguntaran.

Como en el caso de Elena, Gabriel se las arregla para hacer hablar a sus alumnos, de modo que ellos sean quienes cuestionen y se respondan, y va tejiendo los argumentos a partir de sus voces, aunque, a diferencia de Elena, Gabriel asume un rol más protagónico. Sus intervenciones se dan al principio de la clase, cuando retoma lo visto en la sesión anterior a manera de recordatorio y enlace con lo que se verá en la presente, pero también participa durante el desarrollo de la clase, cuando los alumnos se preguntan entre sí, para aclarar, completar o complementar la información dada por ellos, y hacia el final, cuando sintetiza lo visto en esa sesión a manera de cierre, casi siempre mediante un esquema que dibuja en el pizarrón antes de que inicie la clase.

La concepción de la práctica docente como una relación mayéutica implica, desde la teoría platónica, que la verdad está dentro del sujeto; el conocimiento es un proceso de introspección para encontrar esa verdad; el maestro no impone, sino pregunta, de modo que el diálogo es la herramienta básica para ayudar al alumno en su búsqueda de la verdad. Estos elementos se encuentran explicitados en los discursos de ambos informantes, especialmente en el de Gabriel, quien considera que enfrentar al alumno a las preguntas fundamentales es la manera que tenemos de “abrir” su conciencia” hacia la búsqueda del sentido último de la existencia.

Hay preguntas que están mucho más allá y te vas a tener que responder mas allá de la universidad, y mi objetivo como profesor es ayudarte a hacer esas preguntas que te las has hecho, pero que no has sabido formular de una manera más clara (...)

Si yo me convengo de esto, entonces no le estoy dando nada de fuera a mi interlocutor, el preguntar es parte de ti, lo único que vamos a hacer es rescatarlo...

Para mí, ese sería la manera en que vamos abriendo la conciencia, ahí esta esa necesidad acuciante y la puedes entretener, la puedes ocultar, la puedes escamotear pero salta como esos muñecos sorpresa que abres la caja y un buen día sin que te des cuenta, te va a saltar esa pregunta ¿por qué no te la haces ahorita? ¿Para qué te

esperas a tener una problemática extrema o límite en donde lleno de angustia no vas a poder responderte? Mejor, hagámonos las preguntas ahorita con café y galletas como siempre les bromeo

Enfrentar estas preguntas equivale a poder mirar la realidad “con otros ojos”, metáfora que también remite a la teoría platónica de que la verdad se encuentra en el mundo inteligible, el “mundo de las ideas”, cuyo acceso requiere que los seres humanos trasciendan las apariencias sensibles y capten lo verdaderamente esencial. La postura de Platón se encuentra ejemplificada en la famosa “Alegoría de la Caverna”, en el Libro VII de la República.

Es un poquito como la enseñanza oriental, estos grandes maestros monjes, únicamente ayudan al monje a descubrir lo que el trae en sí mismo, quizás voy a mencionar algo que no es muy conocido para todos generacionalmente, pero para ti y para mí sí, ¿te acuerdas de la serie de Kung -Fu?. Yo creo que a todos nos marcó, o sea el gran maestro de Kung-Fu, lo que buscas esta en ti, solamente que tú tienes que buscar, yo solamente estoy para ayudarte a ver, ¡cuando él era ciego! Eso, para mí fue muy impresionante: que su maestro era ciego y siempre le repetía “yo te voy a ayudar ver con otros ojos” y así me siento, que yo a mis alumnos los enseño a ver con otros ojos, esa es la educación importante.



- Excelente profesor!!!! las clases son muy divertidas y se aprende mucho porque no habla de lo que todos los profesores hablan sino que siempre nos muestra la otra cara del mundo en la cual todos debemos cuestionarnos y analizarnos tanto a nosotros mismos.

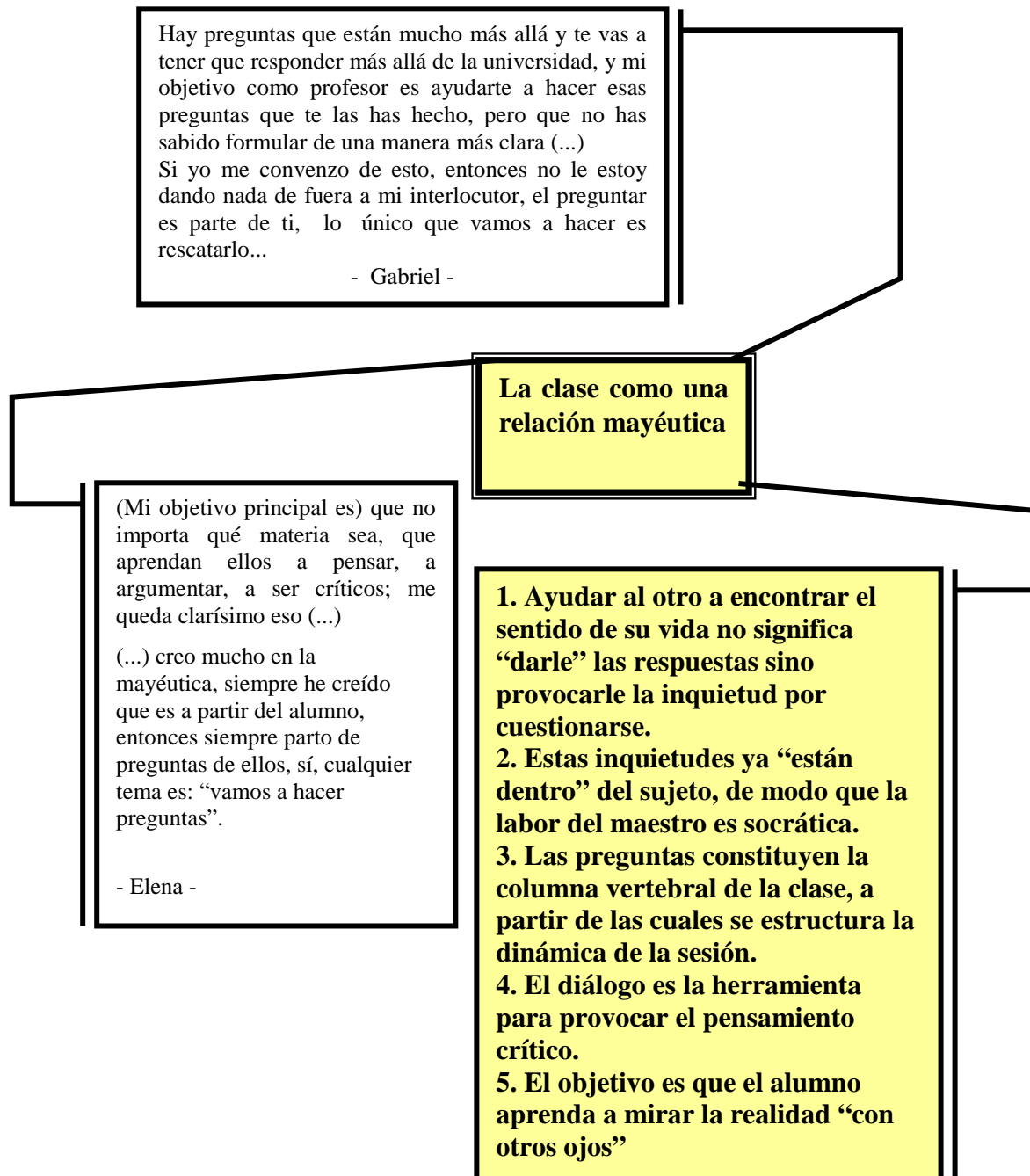
Comentario de un alumno a Gabriel, Otoño 2004

En síntesis, la caracterización de la práctica docente como relación mayéutica incluye los siguientes elementos:

1. Ayudar al otro a encontrar el sentido de su vida no significa “darle” las respuestas sino provocarle la inquietud por cuestionarse.
2. Estas inquietudes ya “están dentro” del sujeto, de modo que la labor del maestro es socrática.
3. Las preguntas constituyen la columna vertebral de la clase, a partir de las cuales se estructura la dinámica de la sesión.
4. El diálogo es la herramienta para provocar el pensamiento crítico.
5. El objetivo es que el alumno aprenda a mirar la realidad “con otros ojos”

El esquema 5.3.3.4 de la página siguiente ofrece una visión sintética de esta caracterización

Esquema 5.3.3.4 Caracterización de la práctica docente: una relación mayéutica



5.3.3.5 La clase como experiencia artística (esquema 5.3.3.5). Esta caracterización proviene básicamente de los tres docentes Juan Ramón, María y Aarón que imparten asignaturas de carácter artístico y/o literario, además de Quirón, aunque sus materias no son de índole artística. La denominación de este tipo de práctica se debe a Aarón, quien describe su como un “un ejercicio de arte”, fundamentalmente porque trata que el salón se convierta en una experiencia estética colectiva, que describe metafóricamente como una “pieza de poesía”, “una obra de teatro”, “llena de música aunque no haya música”.

Pero... calificarme a mí mismo, nunca había pensado eso...pero... yo creo que sí es artístico el asunto. Es decir, trato de, de que la clase sea un ejercicio de arte. Una cuestión escénica, una pieza de oratoria, una pieza de poesía, que la clase esté llena de, de música, aunque no haya música, tácitamente hablando, eh... que todos participen en ese, en esa obra de teatro colectiva en el salón ¿no?

No es que yo organice una obra de teatro ¿si me entiendes?, sino que, sino... lo veo como una experiencia artística. Yo creo que lo que hago es una experiencia artística literaria, filosófica, obviamente, pero donde el aspecto artístico es el que está predominando en la cuestión escenográfica del salón, en la forma de exponerla, en el vocabulario que uno trata de utilizar. Yo creo eso, es decir, este, que...de hecho haya alumnos que me lo han dicho: “Maestro usted es un actor”, me dicen y yo me río ¿no?

Estas descripciones parecen corresponder al intento de que la clase se convierta en una vivencia de goce estético, lo cual a su vez implica suscitar en los alumnos experiencias de creativas y contemplativas, y la gama de sentimientos asociados a ellas, que va desde el asombro, la admiración, la alegría, hasta la perplejidad, la tristeza, el temor o la indignación, por nombrar algunos. Otro elemento importante de la experiencia artística es el sentido lúdico, que autores como López Quintás consideran esencial.

Análisis a partir de las observaciones de aula: relaciones entre el discurso y la práctica de los informantes

En las observaciones en aula fue posible detectar que la vivencia artística se provoca fundamentalmente a través de la lectura de poesía, en especial durante los momentos en que Aarón la declama, por su manera de manejar las inflexiones de la voz, las pausas, entonación, modulación y ritmo, aunado todo esto al timbre grave, profundo y fuerte que posee y que lo convierten en un excelente declamador de poesía. Generalmente, después de que los alumnos han leído en círculo (la disposición del grupo siempre es circular) los poemas que ellos eligieron o buscaron del autor en cuestión, Aarón elige alguno de ellos y lo declama ante los alumnos. Se hace un silencio creado por el efecto dramático que Aarón imprime y que puede describirse como solemnidad.

Junto al tono solemne, y en contraste con él, el sentido del humor es otro componente importante de la clase como experiencia artística, que en el caso de Aarón tiene cierta dosis de extravagancia, de manera que sus ocurrencias provocan con mucha frecuencia la risa de sus alumnos. Se tiene registrada en video una anécdota curiosa: una vez Aarón y sus alumnos estaban leyendo poesía en círculo, pero en el salón de junto los alumnos de la otra clase estaban haciendo mucho ruido; había risas y aplausos que perturbaban la concentración necesaria para trabajar el tema. Aarón parecía no notarlo, cuando de repente se pone de pie y les grita a sus propios alumnos: “¡Párense inmediatamente!”. Los alumnos lo obedecen sin dudar, y acto seguido les pide a todos acercarse a la pared que colinda con el ruidoso salón vecino y les ordena pegarle fuertemente con los puños, poniendo él mismo el ejemplo. Los alumnos lo obedecen entre azorados y divertidos por lo inusual de la petición, mientras él sonríe con tranquilidad. Después de hacer un gran escándalo al golpear la pared, el grupo vecino se calla, Aarón solicita a sus alumnos que vuelvan al círculo y recomienzan la lectura del poema como si nada hubiese pasado.

En el audio de la entrevista se percibe la facilidad con la que ríe, y las anécdotas que relata sobre la manera en que maneja la disciplina en el salón de clase; aún en los casos en que se trata de marcar límites o “poner orden”, Aarón lo hace con buen sentido del humor y sin perder la paciencia:

y ellos en la clase, ya saben que tengo un método para descubrir si están en el chat o están en la clase. Sí sabías ¿no? No es un secreto, pero aquí te va: yo hago así, y de repente están ellos en la laptop y pegó un grito y digo nada más, ellos no saben por qué: “¡Arriba las manos todos, todos por favor!” –“¡Es un ejercicio!”, así les digo, “-¡No bajen las manos!”. Me levanto y voy viendo computadora por computadora, porque si yo les digo: “voy a revisarlas para ver”, y me voy acercando, le hacen “click” y la mueven, entonces ahí me doy cuenta quiénes están de verdad en el tema y quiénes están en el chat.

Esto les causó mucha risa, ¿comprendes?... entonces a los que están en el chat les digo: “Esto no está bien hecho, tienes que estar en nuestro tema, ahora mismo lo buscas”.

En contraste con el sentido del humor, que remite a la vivencia de la comedia, otro elemento que destaca en la caracterización de la clase como experiencia artística es el efecto catártico propio de la tragedia, miso que surge cuando a raíz de los temas y de las obras revisadas, algún alumno entra en crisis, como señala Aarón. Esta es una experiencia que no se constató en las observaciones de aula de Aarón, aunque sí en las de Elena, quien curiosamente no concibe su clase como un asunto artístico. Sucedió cuando en el ejercicio de traer un objeto significativo para ellos por su relación con un ser querido que ya hubiera muerto, una de las alumnas rompió en llanto. Los compañeros y Elena misma respetaron este momento de dolor hasta que la alumna se recuperó.

Pero volviendo a Aarón, él señala que el texto a veces provoca en los alumnos una introspección que les induce a revivir y replantear ciertas problemáticas, y pone el ejemplo de una alumna que a raíz de la lectura de un poema de Pablo Neruda respecto de un hijo que no quería tener, solicitó hablar con él sobre el dilema moral que le provocaba la probable decisión de interrumpir un embarazo no deseado. También relata la experiencia de un joven que tenía un gran problema de soledad.

A través del texto, a través de lo que uno va enseñándoles a leer en el salón de clases, logran identificarse y logran ellos extraer de adentro sus preocupaciones sus problemas, sus situaciones incluso personales, sus inquietudes artísticas, literarias, filosóficas, comprendes, esto va enriqueciendo a los alumnos va enriqueciendo el contexto universitario, fíjate tú, va haciendo a la universidad una verdadera y gran universidad comprendes, pero para esto se necesita estar en relación con cada alumno.

¡Tú no tienes idea de veras! ¡cosas terribles que salen a raíz de la clase! y no por la plática de ser humano ser humano, sino por el *texto poético* o por el tema: por ejemplo estábamos viendo a Albert Camus en el asunto de “El extranjero” y comparando un poema, y de repente, uno de los chicos, que habla del problema de la soledad ahí, me vino con el tema de la soledad ¿no?. Desde chico, una cosa desgarradora, de esas que te hacen (...) Y así he tenido, casos, casos que tú dices: ¿bueno qué es esto? Porque llegan a esto a través *del texto*, del estudio dentro de clases.

Hay un momento en que yo me doy cuenta, cuando llegan a la crisis, como digo yo. Ellos caen en ella; llegan a un punto de cuestionarse y se quedan. Me dicen “Profesor ¿puedo hablar con usted?... no en grupo” “Si cómo no, ¿qué quieres?” “Mire, es que es algo muy personal, o es con referencia a lo que hablamos hoy, y fíjese, yo tengo esto que le quiero decir. ¡Huy! pero me ha pasado muchas veces ¿no? y me sueltan toda su historia, todo su problema, toda su relación con la familia, con los amigos, con la novia ¡Tú no tienes idea!

Si la elección cuidadosa del material de lectura y el ejercicio de escribir cuentos o poemas buscan provocar intencionalmente una reacción emocional que de alguna manera cimbre las ideas y experiencias del alumno, causándole un conflicto cognitivo y emocional, no es con el objeto de molestarle, de dejarlo perturbado o simplemente de conmoverle, sino que la intención es que pueda procesar sus vivencias con ayuda de la comunidad de aprendizaje que se ha establecido. Esta función catártica es coherente con la visión de la docencia como ejercicio artístico que sostiene Aarón, y aunque no menciona el término “catarsis” en ningún momento de la entrevista, se consideró conveniente conceptualizarlo como tal, atendiendo al sentido de la explicación que da él mismo de la finalidad que busca al incitar estos procesos reflexivos:

No es que uno esté provocando una situación para despertar eh, digamos, este, dificultades y que los alumnos se sientan amargados o mal. Al contrario, cuando salen de la situación así se sienten muy tranquilos- Entonces, este, como te diré, el, el reflejo es inmediato.

María es otra docente que busca hacer de su clase un ejercicio de arte, y su práctica docente coincide con la de Aarón en muchos sentidos, por ejemplo, en la aparición del fenómeno de la catarsis en sus cursos. Para ella, especialmente la materia que imparte, titulada “La experiencia

estética en el desarrollo del hombre” contribuye de manera notable a la salud mental, al promover un contacto “purificador” con el arte.

(...) en el sentido terapéutico porque las artes limpian y tienen un imán que te pueden quitar cantidad de tensiones, presiones, enojos, corajes y te pueden generar amores, desamores y te pueden generar una cantidad de cosas porque te hablan a las sensaciones. Las artes hablan a todo tu sistema, no nada más al racional, las artes no entran por la cabeza y cuando entran por la cabeza, se atorán y se quedan atoradas, pero si te hablan directo al sistema y si el recipiente de todo tu sistema es el corazón, aunque no te guste lo que estés viviendo, ya sirvió, porque te movió la energía interna, entonces (...) es muy terapéutico, es mejor que tomarte una pastilla para dormir o como dice Joaquín Sabina “Una pastilla para no soñar”, ¡no! mejor sueña y equivócate.

Mientras Aarón es poeta, María es bailarina; la danza le ha acompañado toda su vida: está acostumbrada a los escenarios desde que era muy joven. Ha aprendido a detectar los movimientos sutiles del público cuando el espectáculo le agrada o le aburre, y este conocimiento lo lleva al aula. Ella atrae la atención con la entonación de su voz –tiene una voz agradable y bien modulada- y con un continuo movimiento a través de las bancas. Casi podría decirse que danza entre las filas de alumnos, se ayuda mucho de las manos para hablar y les mira de frente, de manera individual, mientras hace algún comentario, además de que su rostro es amable y sonríe con mucha facilidad. Todo este lenguaje corporal puede observarse en las grabaciones de video, y ella lo reitera en la entrevista:

(...) creo que las artes escénicas me ayudan mucho por un lado porque he aprendido por ejemplo del teatro cuando el espectáculo es malo, el público empieza a hacer ruido con las sillas. Empiezas a oír ruidos y ya no hay mas atención, uno lo siente inmediatamente. Yo he vivido en foros y se perfectamente cuando el espectador está conectado, porque hay una energía que no te puedo explicar con palabras, pero tú sientes como artista cuando el público es receptivo o no, hay una frialdad, una distancia y no estás sintiendo que hay un recipiente del otro lado , se siente inmediatamente.

En una de las observaciones de aula, después de haber visto en dos sesiones previas la película *Amadeus*, María llevó al aula la grabación del *Requiem*, la última obra de Mozart, misma que dejó inconclusa. Antes de poner la grabación, dirigida por Herbert Von Karajan, María abrió la clase recordando la parte final de la película, relativa a la muerte del compositor, y lanzó una pregunta al grupo: “¿Quién creen que mató a Mozart?” Esto despertó el interés y los alumnos empezaron a lanzar sus hipótesis: “Fue Salghieri”, dijo uno. “Fue su esposa”, dijo otra; “Fue la sirvienta”, aventuró otro. María empezó a bordar sobre las hipótesis de ellos, y lanzando otras más “¿Fue la sífilis?” “¿Fue la tuberculosis?”, llegando a la conclusión de que esta es una cuestión que no ha quedado resuelta. En esta clase lo que destacó fue la constante conexión que María hacía de las preocupaciones y problemas de Mozart con las preocupaciones y problemas de cualquier joven

en un intento de “bajarlo del pedestal de artista”, como ella dice, y mostrar su lado humano y común para lograr una identificación con él.

(...) Desde la vida cotidiana, ponerles al joven Mozart como si fuera un cuate de ellos y romper esa barrera que no crea más que prejuicios, e involucrarlos en la vida de ellos, tenía las mismas broncas, tenía los mismos conflictos, tenía los mismos miedos, los mismos amores, los mismos problemas con mamá y papá, con la escuela y con lo que tienen que hacer todos los días a manera de cumplir con algo, pero cuando no quieres cumplir con algo, y hay un ser interno que te grita que hay otras cosas que también te enriquecen, que las niegas en tu vida, que no tienen nada que ver con status, ni con cumplir, ni con quedar bien, ni con lo que tienes que hacer, sino con lo que verdaderamente eres, por ejemplo, tus ratos libres, tus ratos de ocio, tus ratos de estar contigo, ¿qué haces en esos ratos? Entonces, ahí pongo al creador al mismo nivel que ellos y a ellos al mismo nivel del creador y lo empiezan a entender diferente.

Su esfuerzo también se encaminó a que los estudiantes apreciaran el valor musical del compositor, de modo que antes de poner la obra, explicó los movimientos en los que estaba compuesta, la manera en que se decidió ordenarlos y la diferencia entre este arreglo y el que Mozart tenía planeado. Al poner la grabación, la detuvo en momentos clave para explicarles ciertas notas e instrumentos, y otros detalles de la composición. Los alumnos escuchaban atentos, pero cuando ella percibía que estaban perdiendo el interés, la detenía y cambiaba de movimiento, para que tuvieran una percepción del conjunto, pues es una obra muy larga. También hacía pausas para recordar ciertos detalles de la vida de Mozart, de tal modo que lograba captar la atención de los alumnos. Durante la entrevista María dijo que su intención es romper el prejuicio de que el arte es algo inútil o accesorio y mostrar cómo la experiencia estética hace posible una existencia humana más plena.

Creo que mucho tiene que ver en que me preocupo por romper esa barrera entre ellos y las artes; llegan con el prejuicio de que son aburridas y que solo las gozan los abuelitos y sus papás, que “qué aburrido ir a un museo, que horror la música clásica” y no son más que prejuicios, entonces lo que hago desde un principio es a ellos involucrarlos en la vida y obra del creador antes de meterlos a la obra en sí, porque por ejemplo, el joven Mozart tenía los mismos problemas que nosotros a los veinte años, entonces ahí la sociología me apoya muchísimo para entender dato biográfico precisamente en investigación cualitativa.



- Estuvo excelente el curso ya que me ayudó a entender muchas cosas sobre distintas corrientes artísticas que no conocía y que explicaron los mismos alumnos.
Comentario de un alumno a María., Primavera 2006

En el caso de Juan Ramón, la descripción de su clase como una experiencia artística tiene que ver también en parte con que él mismo es artista. Escribe poesía y novela, aunque su principal trabajo está en la escultura y la pintura. Las metáforas que da sobre la labor docente tienen que ver, como en ningún otro informante, con la producción escultórica: talar, pulir, dar forma. Sin embargo, el recurso que utiliza en el aula es básicamente narrativo: Juan Ramón es un excelente orador y

prepara sus clases como si se tratara de escribir un cuento, y como Cortázar aconseja, cuida mucho que tenga un final impactante. De acuerdo con los principios de la narración, para él resulta básico preparar bien la clase en tres momentos: introducción, desarrollo y final, en el que se refuerza el mensaje central que quiere comunicar.

En la observación de aula lo que se aprecia es una clase típicamente expositiva, pero su voz fuerte, bien modulada y la erudición que muestra al manejar el tema logra que los alumnos mantengan el interés por lo que dice. Juan Ramón se mantuvo de pie toda la clase, caminando de un lado a otro al tiempo que hablaba y escribía alguna palabra en el pizarrón. Para él resulta básico que los alumnos disfruten la clase, de modo que bromea, ejemplifica y resalta que no se trata de “una clase más”, sino de un encuentro, de una fiesta, de una cita con “gente inolvidable” que él les va a presentar a sus alumnos porque esa gente tiene un mensaje muy importante que comunicarles de manera personal.

“....No quiero que esto sea una clase, esto es una fiesta a donde yo les voy a presentar gentes que nunca van olvidar; eso cuando son literatos, y les pongo dos, tres suicidas, locos borrachos, drogadictos, homosexuales, gente enloquecida, suicidas en potencia o suicidas que sí la lograron hacer, gente que no cabía sus zapatos porque no podían comprenderse a sí mismos, pero que comprendían el corazón del hombre. Gentes que no pudieron comunicarse con el otro, que fueron odiados, que fueron rechazados, que fueron lanzados y en donde a los años, las ciudades fincan sobre esos hombres la *gloria*, la gloria de ser tal de tal o cual ciudad o de tal o cual nacionalidad. Los poetas malditos, que después toda Francia se vuelca en ¡Válgame Dios, Baudelaire, y Veraline y Rimbaud!, cuando en vida no podían ni verlos, verdad, porque era una plaga aquello, ¿no? Gente pues, esa gente rara que supo ser fiel a su destino, *que no traicionó su destino*: mi destino de ser artista y ¡Ay de mí! Si no llego a ser artista, porque entonces *no viví la vida que vine a vivir*; cuéstemme lo que me cueste. Gente que no traicionó su destino es la gente en donde una nación llega a fincar su orgullo de nación. “Esa va a ser mi clase”, les digo...”



- Una de las clases más interesantes de mi carrera, aprendí más de lo que me hubiera imaginado, gracias por todo lo bello que nos enseñó.
- Hace la clase muy interesante, muy bueno enseñando, conoce el tema a la perfección.

Comentarios de dos alumnos a Juan Ramón, Otoño 2001

-La forma en que el profesor expone los temas es dinámica y efectiva, su perspectiva ante la poesía es innovadora y propositiva
- La clase es muy buena, interesante y la forma de enseñar del profesor es eficaz e interesante

Comentarios de dos alumnos a Juan Ramón, Otoño 2003

Como María, antes de presentar la obra de los autores les habla del contexto en el que vivieron y de su vida personal. Juan Ramón está convencido de que si primero se explica al autor los alumnos se interesan más por conocer su obra.

Todas mis clases de literatura, en poesía y narrativa van, primero a explicar al autor, porque el estilo es el hombre, entonces hay que conocer al hombre para conocer mejor su estilo, o para poder gozar su estilo, o para

comprender por qué escribió como escribe o por qué escribió lo que escribió. Tiene que ver con el hombre agonístico, es el hombre que está inmerso en su momento, en su historia, y ese momento histórico de alguna manera u otra no lo predetermina, pero sí le da mucho el color de las ideas que va a expresar en sus obras y a la manera de ser y de pensar de ese hombre.

Una característica común de este modo de vivir la práctica docente es la creación de ambientes especiales, que Juan Ramón califica como “un silencio vivo” porque los alumnos están callados y atentos a la voz que les habla, pues están recibiendo un mensaje que les interesa. Este es uno de los momentos más gratos de la actividad docente.

Durante las observaciones de aula, fue posible captar algún atisbo de este ambiente especial a partir de la expresión de interés de los alumnos, especialmente cuando Juan Ramón hablaba de los “poetas malditos” franceses y recitaba algunos fragmentos.

Este tipo de atmósfera de recogimiento también la describe con mucho detalle Quirón, quien, como Juan Ramón, opina que lograrla es uno de los momentos más bellos para un maestro.

La práctica docente de Quirón puede describirse en cierta medida como una experiencia artística, aunque como se señaló, no imparte materias que tengan una relación directa con el arte. En las observaciones de aula fue posible constatar que Quirón logra captar el interés de los alumnos a través de los ejercicios que conduce, como el de dibujarse a sí mismos con la mano izquierda, o las fábulas que cuenta, como la de “la princesa que quería casarse”. A diferencia de Aarón o Juan Ramón, que tienen una voz fuerte y grave, la de Quirón es suave, tranquila, y su rostro es muy apacible. Algunos comentarios de los alumnos resaltan esta característica señalando que es un “maestro que transmite paz”. Durante una observación, fue posible detectar ese silencio atento, justamente cuando Quirón explicaba lo que simbolizaba cada uno de los elementos que estaban presentes en los dibujos, como si entonces más de uno hubiera descubierto algo de sí mismo que tenía velado.

Una razón más para incluir a Quirón dentro de esta tipología fue el empeño que pone en lograr la conexión emocional con los alumnos, echando mano de su percepción, intuición y lo que él llama su inteligencia emocional.

(...) libertad, inteligencia emocional e intuición, cuando tengo bien afilados esos tres elementos, las clases son de muy buen nivel; no siempre estoy así, depende también del día a día, de la vida cotidiana, hasta cómo amaneces, pero sí, los tengo como estándar ahí, como criterios.

Finalmente, otro de los elementos artísticos en su práctica docente es la creatividad. Para llegar al corazón del alumno hay que echar mano de muchas estrategias, y se requiere una gran capacidad de innovación. Quirón mantiene una búsqueda constante de nuevas formas de tratar los

temas; mediante la invención y el aprendizaje por ensayo y error, que también supone una parte inspiracional:

(...) sí, es creatividad total todo el tiempo y pues la creatividad no es algo que de pronto digas “quiero ser creativo” y lo consigas, en tu propia historia de vida de pronto hay días en los que te sientes mas inspirado que otros (...)

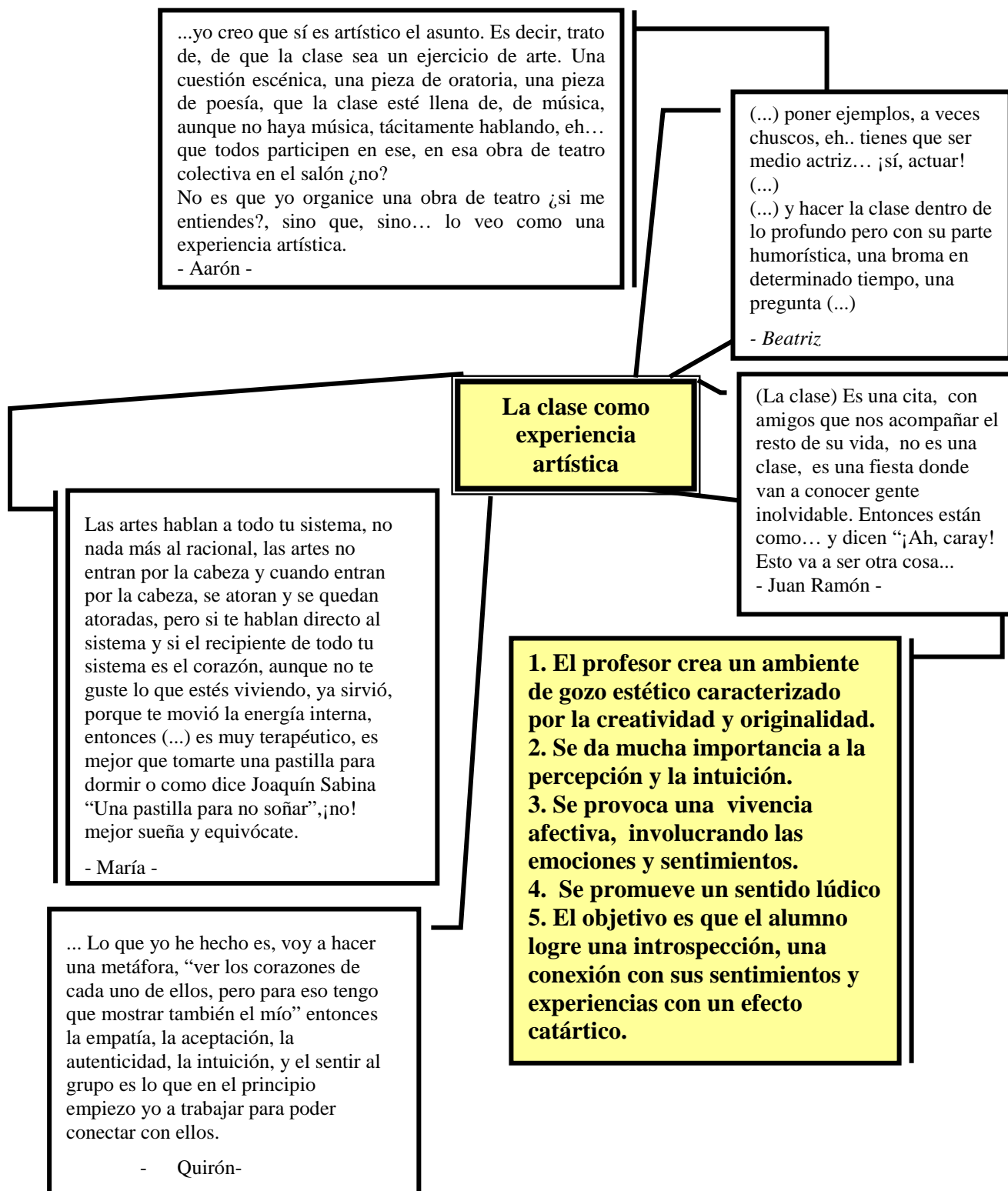
Para concluir, es preciso hacer notar que todos maestros observados logran esta conexión vital con el grupo, lo describan o no durante la entrevista, han desarrollado mucho sus capacidades de percepción y empatía, tienen un sentido lúdico, son creativos y capaces de crear atmósferas de recogimiento en el aula, de modo que en cierta medida viven la práctica docente como una experiencia artística, aunque no la describan de esa manera.

En síntesis, tomando como base las observaciones de aula, caracterizar la práctica docente como experiencia artística implica los siguientes aspectos:

1. El profesor crea un ambiente de gozo estético caracterizado por la creatividad y originalidad.
2. Se da mucha importancia a la percepción y la intuición.
3. Se provoca una vivencia afectiva, involucrando las emociones y sentimientos.
4. Se promueve un sentido lúdico
5. El objetivo es que el alumno logre una introspección, una conexión con sus sentimientos y experiencias con un efecto catártico.

El esquema 5.3.3.5 de la página siguiente ofrece una visión sintética de esta caracterización.

Esquema 5.3.3.5 Caracterización de la práctica docente: una experiencia artística



5.3.3.6 La clase como modelaje de valores (esquema 5.3.3.6). Al igual que en el caso anterior, en realidad es una tipología que podría aplicarse a todos los informantes estudiados, ya que todos ellos, sin excepción consideraron que es posible e imprescindible formar en valores a los alumnos universitarios. Igualmente, todos coincidieron en que el adoctrinamiento no es el camino para lograr esta formación, ya que lo que se espera en la universidad, y específicamente en las materias del ARU, es que el alumno reflexione críticamente y asuma sus propios valores. Aunado al fomento del pensamiento crítico se encuentra, de manera muy importante, el papel del maestro como ejemplo de valores; este es el eje a partir del cual los discursos de los diferentes informantes distinguen entre un docente auténtico y uno que no lo es.

La caracterización de la práctica docente como modelaje de valores, sin embargo, se debe principalmente a la manera en que Quirón, Beatriz y Juan Ramón conceptualizaron su docencia, y la coincidencia que se obtuvo entre esta conceptualización y las observaciones de aula. Beatriz, por ejemplo, considera que la materia que imparte en el ARU demanda más que las materias departamentales, una actitud éticamente congruente.

Mira, para mí, la materia más difícil de dar es la materia del área de Formación Valoral. Las otras, de alguna manera, si tú te preparas, si tú conoces la materia, si tú sabes la materia, los alumnos, sí importa qué clase de persona seas, pero te evalúan mucho más por tus conocimientos; ahí tienes que ir a demostrar tus conocimientos y en las clases de integración no solamente te evalúan por los conocimientos, que también tienes que demostrarlo, sino por la calidad de persona que eres. Tienes que ser mucho más congruente como persona y no solamente decir, sino actuar y relacionarte con los alumnos de acuerdo a los criterios de la misma clase. Si yo estoy dando *Pareja, matrimonio y familia*, de alguna manera estoy hablando de relaciones interpersonales, entonces, mis relaciones con los alumnos tienen que reflejar lo que yo estoy mostrando en clase, tus valores (...)

Análisis a partir de las observaciones de aula: relaciones entre el discurso y la práctica de los informantes

En las observaciones de aula fue fácilmente constatable, entre otras cosas, el respeto que Beatriz muestra por las diversas opiniones de los alumnos, el compromiso para entregarles a tiempo sus tareas corregidas, la disposición e interés que muestra por ellos cuando le preguntan, la amabilidad y el trato digno que les da.

En el mismo sentido que Beatriz, Juan Ramón parece estar muy consciente de la importancia de que el maestro encarne los valores en su comportamiento, más allá de sus palabras. A eso llama él, “un modo vivo de presentar las cosas” que es como definió su propio estilo docente. Quizás más que a ninguna otra cualidad, atribuye una gran importancia a la veracidad del maestro:

(...) los valores tienen que verlos los muchachos en el maestro. Tú no tienes que *hacer nada* por reflejar lo que tú eres, tienes que ser, eso sí *veraz* en lo que haces. Lo que capta el muchacho es la *veracidad* de quien está enfrente de él, de que está siendo derecho con él, de que te gusta tu trabajo y te gusta entregarte a tu trabajo, que

te interesan. Eso no lo puedes fingir, los muchachos lo captan. Te interesan ellos, te interesa su vida, te interesa si están cansados, si no están cansados(...)

Los muchachos son muy buenos calibradores de lo veraz de una persona, el que enseña debe ser una personalidad cristalina y transparente, hasta donde pueda darse, de tal manera que el alumno capta que lo que se les está diciendo esta asegurándolo una persona que enseña de acuerdo con lo que vive, de los extremos que se saca es el punto medio; que lo que escucha está tamizado a través de una persona veraz, está recibiendo de ella lo mejor que puede darle, el juicio más equilibrado para lo que ellos sacan sea un mensaje para la vida entera.



- Me gustó muchísimo el curso me ayudó a sensibilizarme, el profesor es muy bueno, enseña con un enfoque humanista cristiano, es como deberían enseñar las clases en esta universidad.

Comentario de un alumno a Juan Ramón, Primavera 2004

En las observaciones de aula, el “modo vivo” se traduce en una erudición sobre los temas que denotan la apropiación que de ellos ha logrado el docente, de tal modo que no se limita a hablar de la vida obra, contexto de los escritores y poetas, sino que continuamente los relaciona con cuestiones valorales, especialmente las relacionadas con la importancia de contribuir a mejorar el mundo, la honestidad, la valentía para seguir un camino en la vida, o escuchar el “llamado”, refiriéndose a la vocación de los artistas.

Para Juan Ramón es muy importante no perder de vista que, aunque sea por un período de tiempo muy corto, el maestro tiene un poder real para formar a sus alumnos, tanto positiva como negativamente, y que los frutos de su influencia se verán a largo plazo. La conciencia de este poder conlleva una gran responsabilidad, y a la vez, constituye una fuente de satisfacción.

Tú ves muchos rostros pero ellos todos esos rostros no ven más que uno solo, el tuyo. Entonces, es importantísimo no perder de vista de eso: que puedes tú mal formarlos o formarlos bien, que es un encuentro muy corto en el tiempo pero los frutos son para el tiempo, y entonces es muy bonito ¿no?

Juan Ramón piensa que el maestro debe ser ante todo justo e imparcial, y que una de las peores actitudes que puede tomar es la del trato preferencial a sus alumnos. En las observaciones se pudo inferir que esta condición se daba en su grupo, además de un trato siempre amable y respetuoso con todos. En ninguna de las tres observaciones se detectó que el informante descalificara la opinión de algún alumno, se dirigiera a alguien en tono peyorativo o lo reprendiera por no haber leído lo asignado para ese día. Cuando tales casos se presentaron, solamente indicaba a todo el grupo en general: “-Hay que leer, por favor, hagan un esfuerzo, para que puedan aprovechar mejor esta clase”

En cuanto a Quirón, este informante considera que para educar en valores el papel del ejemplo de profesor es fundamental. Esto demanda que el maestro se cuestione a sí mismo respecto de los valores que vive y la manera como los vive, y los valores que la institución quiere promover, para encontrar una congruencia básica.

Es justo señalar que las actitudes de congruencia y trato respetuoso y digno a los alumnos no son exclusivas de Beatriz o Juan Ramón; en realidad, en todas las observaciones realizadas a todos los informantes no se detectaron conductas de prepotencia, faltas de respeto, trato displicente o autoritario, etc., por parte de los informantes. Por el contrario, durante la conducción de sus clases fueron atentos, considerados, pacientes, respetuosos, etc. Por ejemplo, en una observación a Raquel, a un par de alumnos les tocaba exponer ese día, pero cuando ella pasó lista, advirtió que no habían llegado. En lugar de manifestar algún enojo o regañar al grupo, simplemente comentó con cierto sentido del humor: “¡Ah! No vinieron y les tocaba exponer hoy”. Luego desarrolló su clase haciendo que todos participaran dando su comentario sobre un cuento de Saramago, de tal forma que la ausencia de los alumnos incumplidos no se notó. En las observaciones hechas a las clases de Gabriel, varias veces los alumnos a quienes preguntaba no podían responder porque no habían hecho la lectura, y en lugar de enojarse o regañarlos, simplemente decía “Hay que leer compañero”, y pasaba a preguntarle a otro alumno, manteniendo la serenidad.

En síntesis, la práctica docente como modelaje de valores implica los siguientes aspectos:

1. El profesor lleva el papel protagónico en el modelaje de valores
2. Transmite valores a través de su comportamiento y actitudes.
3. Su principal característica es la veracidad, la congruencia entre lo que hace y lo que dice.
4. El objetivo es que el alumno integre a su vida los valores que percibe en el maestro.

El esquema 5.3.3.6 de la página siguiente ofrece una síntesis de esta caracterización.

Esquema 5.3.3.6 Caracterización de la práctica docente: modelaje de valores

(...) los valores tienen que verlos los muchachos en el maestro. Tú no tienes que *hacer nada* por reflejar lo que tú eres, tienes que ser, eso sí *veraz* en lo que haces. Lo que capta el muchacho es la *veracidad* de quien está enfrente de él, de que está siendo derecho con él, de que te gusta tu trabajo y te gusta entregarte a tu trabajo, que te interesan. Eso no lo puedes fingir, los muchachos lo captan. Te interesan ellos, te interesa su vida, te interesa si están cansados, si no están cansados(...)
- Juan Ramón-

La clase como modelaje de valores

Tú ves muchos rostros pero ellos todos esos rostros no ven más que uno solo, el tuyo. Entonces, es importantísimo no perder de vista de eso: que puedes tú mal formarlos o formarlos bien, que es un encuentro muy corto en el tiempo pero los frutos son para el tiempo...

- Juan Ramón -

Tienes que ser mucho más congruente como persona y no solamente decir, sino actuar y relacionarte con los alumnos de acuerdo a los criterios de la misma clase. Si yo estoy dando Pareja, matrimonio y familia, de alguna manera estoy hablando de relaciones interpersonales, entonces, mis relaciones con los alumnos tienen que reflejar lo que yo estoy mostrando en clase, tus valores... te, te juzgan por todo eso: cómo, que tan congruente eres, qué es lo que estás diciendo.

- Beatriz -

1. El profesor lleva el papel protagónico en el modelaje de valores.
2. Transmite valores a través de su comportamiento y actitudes.
3. Su principal característica es la veracidad, la congruencia entre lo que hace y lo que dice.
4. El objetivo es que el alumno integre a su vida los valores que percibe en el maestro.

5.3.3.7 La clase como un espacio de vida (esquemas 5.3.3.7a y 5.3.3.7b). Esta última caracterización en realidad es una construcción que resume todas las tipologías anteriores, ya que tiene que ver con la creación de un ambiente de aprendizaje encaminado a lograr la reflexión y los procesos introspectivos, principalmente a través de “conectar la materia con la vida”, que resultó ser una preocupación permanente y consiste en todos los entrevistados. Su denominación se debe a una expresión literal de Quirón, aunque tuvieron descripciones muy similares Beatriz, Gabriel, María y Elena.

Construir la clase como espacio de vida implica el uso de muchas estrategias, las cuales se han agrupado en dos grandes rubros: aquellas encaminadas a lograr el establecimiento de vínculos personales con el grupo para construir un ambiente de confianza y, en segundo lugar, las que los informantes utilizan para promover procesos reflexivos y de introspección para el aprendizaje profundo. Como estos dos grandes conjuntos de estrategias se revisarán con detalle en el apartado 5.5 de este capítulo, aquí se apuntan los elementos que caracterizan de modo muy general a la práctica docente como “espacio de vida”.

Lo primero que resalta es el posicionamiento del maestro como un compañero dentro del grupo desde una perspectiva de humildad, que no se ve a sí mismo como un “salvador” o un “detentador de la verdad”.

(...) es un ser humano que llega con otro ser humano con una pequeña diferencia cronológica y de andar en el camino pero a final de cuentas, te vuelvo a decir “es tu humanidad ahí puesta” sin perder de vista que no somos salvadores, ni que voy a cambiar al mundo, ni que mi voz es “la voz”, y si notas en mi discurso, me he cuidado mucho de decir “el maestro le dice o le muestra porque no somos salvadores, ni somos la luz al final del túnel sino que somos caminantes del mismo viaje, nada más que uno lleva unos pasitos más o unos años más en ese camino, pero vamos en el mismo camino con años de diferencia, pero ahí nos vamos acompañando, entonces es como compartir hombro con hombro con alguien este camino donde cada quien tiene su propia búsqueda.
- Quirón -

Según Quirón y Juan Ramón, el docente, en su interacción con el grupo, y por su misma condición humana, está transmitiendo algo a los alumnos, aún sin darse cuenta. Ese “algo” a transmitir es conceptualizado por Juan Ramón como los valores en los que cree y vive, y por Quirón como “vida”

Pero a final de cuentas estás transmitiendo vida y mucho de lo que dices, como lo dices, de las actitudes, los valores que traes, empiezas a convertir ese espacio en un espacio de vida donde hay un intercambio que va para todos lados entre alumnos con el profesor, el profesor con los alumnos, entre ellos mismos
- Quirón -

Cuando la clase logra convertirse en ese espacio auténtico de “transmisión de vida”, el alumno experimenta la libertad de “ser él mismo”, de poder tratar y reflexionar sobre asuntos que tal vez no

se hubiera dado el tiempo para pensar. Así, para María y Gabriel lo importante es lograr que el alumno sienta que la clase es “para él”, o más aún, para Beatriz y para Elena, que la clase es “para nosotros.”

(...) que ése es nuestro espacio en el que podemos ser libres, yo creo que eso es importante.

- Beatriz -

Esto para mí, es fundamental en las primeras clases, esto es: reflexión universitaria es mi reflexión, es mi pregunta sobre mi persona, sobre mi futuro, sobre mi presente y sobre mi pasado. Ahí entran mi familia, mis amigos mis relaciones, aquello que no he dicho, que no he compartido y aquí vamos a tratar de que te mires en un espejo para mí.

- Gabriel -

Lograr que la clase sea un espacio común donde emerja el sentido de “nosotros” requiere que el docente esté abierto para escuchar la voz de sus alumnos y se deje “permeable” por sus experiencias, según Raquel. Otra vez, el valor de la humildad se convierte en requisito que posibilita la actitud de admiración del docente por sus alumnos cuando está abierto a aprender de ellos.

Entonces, cuando te dejas permeable por sus experiencias cuando te interesan también vidas, sus experiencias, es un aprendizaje mutuo impresionante, puedo enseñarles ciertos conceptos, pero también lo que ellos han vivido, ellos también me han hecho aterrizar mis conocimientos muchísimo.

- Raquel -

Yo creo que cuando tenemos la capacidad de admirar a nuestros compañeros, a nuestros alumnos, siempre hay un aprendizaje, entonces realmente no te aburre. Yo creo que cada uno de nuestros alumnos nos puede enseñar intensamente: en el momento que nosotros oímos su punto de vista y vemos su reflexión, puede ser tremendamente rica.

- Raquel -

La clase como espacio de vida tiene que ver con la experiencia de la admiración y la novedad que el docente procura mantener vivo en su práctica. Para María implica un esfuerzo continuo por mantener la atención de los alumnos a través del cambio de actividades, por ejemplo. Juan Ramón subraya el concepto de invitación, que tiene aquí un sentido personal (está dirigida a ti) y festivo (la clase será una fiesta), donde el gozo que promete es intelectual, pues la clase es un espacio “para pensar”, para desarrollar la inteligencia y el conocimiento, pero también es un espacio afectivo “para madurar”, “para estar juntos”, y por eso es un acto de amor, y como el amor, no puede ser producto de una coerción, sino de la libre aceptación a esta invitación. Para Juan Ramón, el amor también implica una experiencia de novedad.

Es como el amor, es una invitación a pensar, es una invitación a que maduren, es una invitación a estar juntos en un curso que comienza, en donde todos vamos a salir con algo nuevo.

Como puede observarse, el aula así descrita tiene muchas similitudes con lo que López Calva (2006) caracteriza como el “aula como espacio de encuentro”, definiéndola como una “confluencia de libertades y potencial ampliación de horizontes” (p.162). Los informantes están convencidos de que mantener la atención de sus alumnos está estrechamente relacionado con la utilidad que ellos puedan vean en las materias que imparten, pero se podría decir que se trata de una utilidad que no es utilitarista, pues no está orientada pragmáticamente, en el sentido de que el beneficio sea directo y enfocado a un campo específico, sino se trata de un beneficio indirecto que abarca aspectos más generales de la formación personal que se traducirá en muchos aspectos de su vida, porque va dirigido a la base, a los cimientos a partir de los cuales se irá tejiendo el sentido de la existencia; es decir, se trata de incidir en los valores básicos por los cuales vale la pena vivir. Así, por ejemplo, para Juan Ramón no se trata de enseñar una materia, sino de “enseñar a vivir”, es decir se trata de que a través de los temas y autores que se estudian en clase se logre transmitir un mensaje que sea útil para vivir la vida de una manera más plena y feliz. De alguna u otra manera todos los informantes coinciden en ello y hablan continuamente de “relacionar la materia con la vida”.

Para mí ese es el paso de algo: solamente se aprende aquello que se recibió con amor y provecho y si ellos saben que con amor y con provecho *leíste tú* y eso te formó, de alguna manera, tal autor, tal lo otro. (...) ahora que los autores que manejamos nos den una lección de vida, lo que debemos manejar en la Ibero son principios, que son los que educan y los que les dejan algo a los alumnos; información por la información apenas si diéramos ciencias exactas, y nosotros manejamos humanidades, y el contacto del alma de grandes artistas, no me refiero al sentido moral, que en arte no hay esas cosas, que de su vida y de su arte les puedan dejar una lección: por lo negativo sacar algo positivo, por ejemplo, cuando presentamos los “poetas malditos” no se queden con la idea de que fueron grandes porque fueron morfinómanos e hicieron un lío de su vida, sino que fueron grandes a pesar del lío de su vida, no supieron manejar bien su bohemia pero la bohemia no fue lo mejor de su obra, sino a pesar de eso.

No es enseñar una clase, es enseñar a vivir. Enseñar y dar valores ese eso: es equiparte para la vida.



- Es la MEJOR CLASE DE INTEGRACIÓN que tomé en toda la carrera. El profesor tiene amplios conocimientos sobre la materia, conoce a profundidad los poemas y tiene una capacidad única para explicarlos. Nos enseñó algo más que Poesía Latinoamericana, nos enseñó a vivir.

-Comentario de un alumno a Aarón, Primavera 2006

En el caso de Elena, por ejemplo, ella prepara cada tema pensando no tanto en lo que ella sabe o maneja, sino en aquello que puede resultar significativo para sus alumnos, como ya se ha señalado. La significatividad la entiende en función de asuntos de la vida personal y de las problemáticas que viven los jóvenes, de modo que la información es necesaria, pero no suficiente, porque para ella no se trata de aprender datos, sino de encontrar su sentido. Al igual que Quirón, y

casi con las mismas palabras que él utiliza, lo importante para Elena es que los alumnos descubran y construyan su propio discurso; en esa medida el curso les resultará significativo.

Hacer de la clase un espacio de vida significa para Gabriel hacer un esfuerzo para eliminar cualquier factor de tensión que pueda sabotear el interés auténtico de los alumnos por reflexionar, y de este modo, convencer a los alumnos que “la clase es para ellos”, que en ella tienen un espacio privilegiado para reflexionar sobre el sentido de su propia vida, en las circunstancias concretas en las que se encuentran, y que eso es lo que cuenta para mirar esta experiencia como una oportunidad para desarrollarse en una interacción con los demás, bajo la guía del maestro.

Análisis a partir de las observaciones de aula: relaciones entre el discurso y la práctica de los informantes

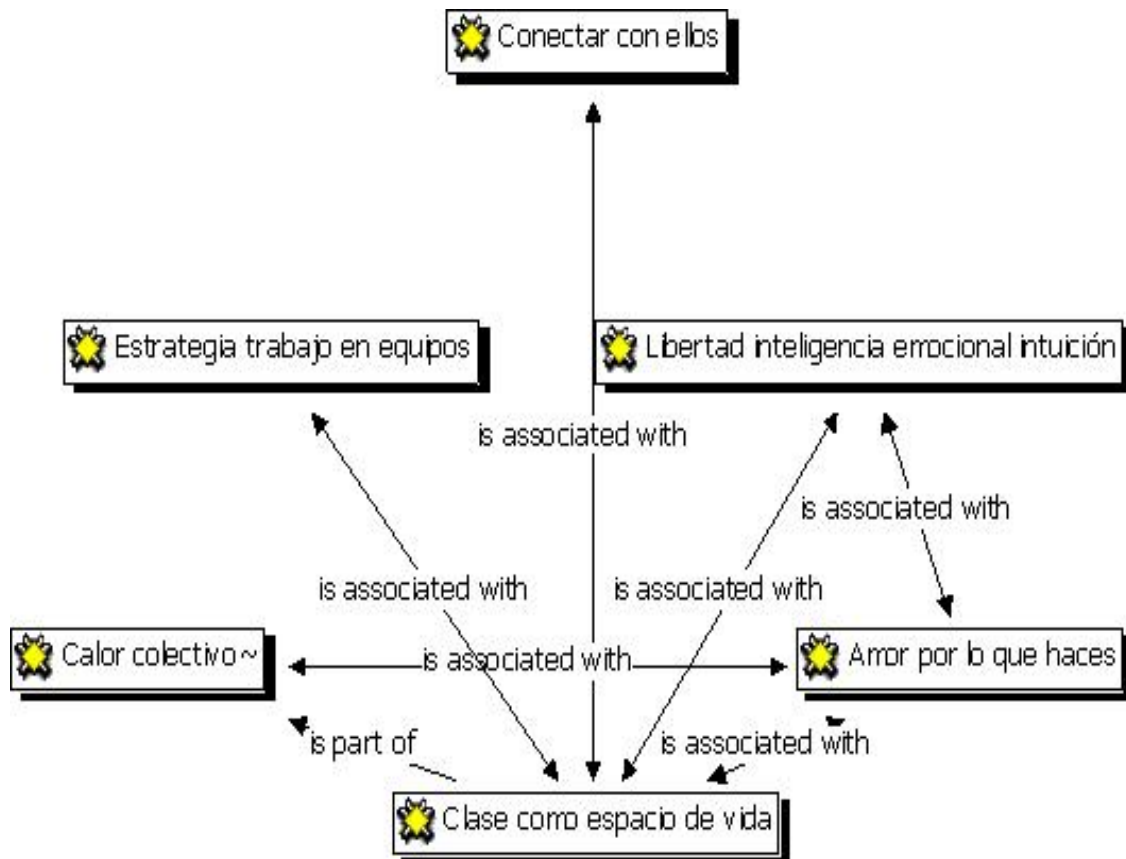
En las observaciones de aula, la “clase como espacio de vida” se traduce como un ambiente tranquilo y relajado, en el cual los alumnos no se muestran tensos, reservados o enojados. Todas las grabaciones que se hicieron confirman la ausencia, al menos aparente, de estrés, ira, rechazo o emociones parecidas: los alumnos se muestran más bien contentos, calmados, interesados, etc., y el ambiente que se respira es agradable. Sin embargo, como contraparte, se detectaron en algunas ocasiones actitudes de distracción, sueño, o desinterés por parte de una minoría de alumnos, lo que indica que esta categoría de “la clase como espacio de vida” es un deseo que no siempre se realiza. Quizás los mejores ejemplos de esta realización sean dos clases observadas en las que este ideal se alcanza a configurar mejor: una pertenece a Beatriz, cuando se tocó el tema de la homosexualidad, en la que todos los alumnos parecían estar atentos e interesados en lo que se estaba trabajando en clase, y otra pertenece a Elena, cuando se realizó un ejercicio en el que todos los alumnos trajeron un objeto simbólico relacionado con alguna persona importante para ellos que ya hubiera fallecido. En esta clase en particular, los alumnos prácticamente se olvidaron de la cámara que los grababa y se concentraron en escucharse unos a otros y respetaron el llanto que este ejercicio provocó en una de sus compañeras.

En síntesis, entender la práctica docente como la configuración de un “espacio de vida” implica los siguientes componentes básicos:

1. El profesor y el alumno intercambian experiencias que los enriquecen mutuamente.
2. Supone una relación afectiva de aceptación y empatía y la humildad del docente para abrirse a aprender de los alumnos.

3. Lo importante es crear una relación constructiva en la que todos se puedan desarrollar.

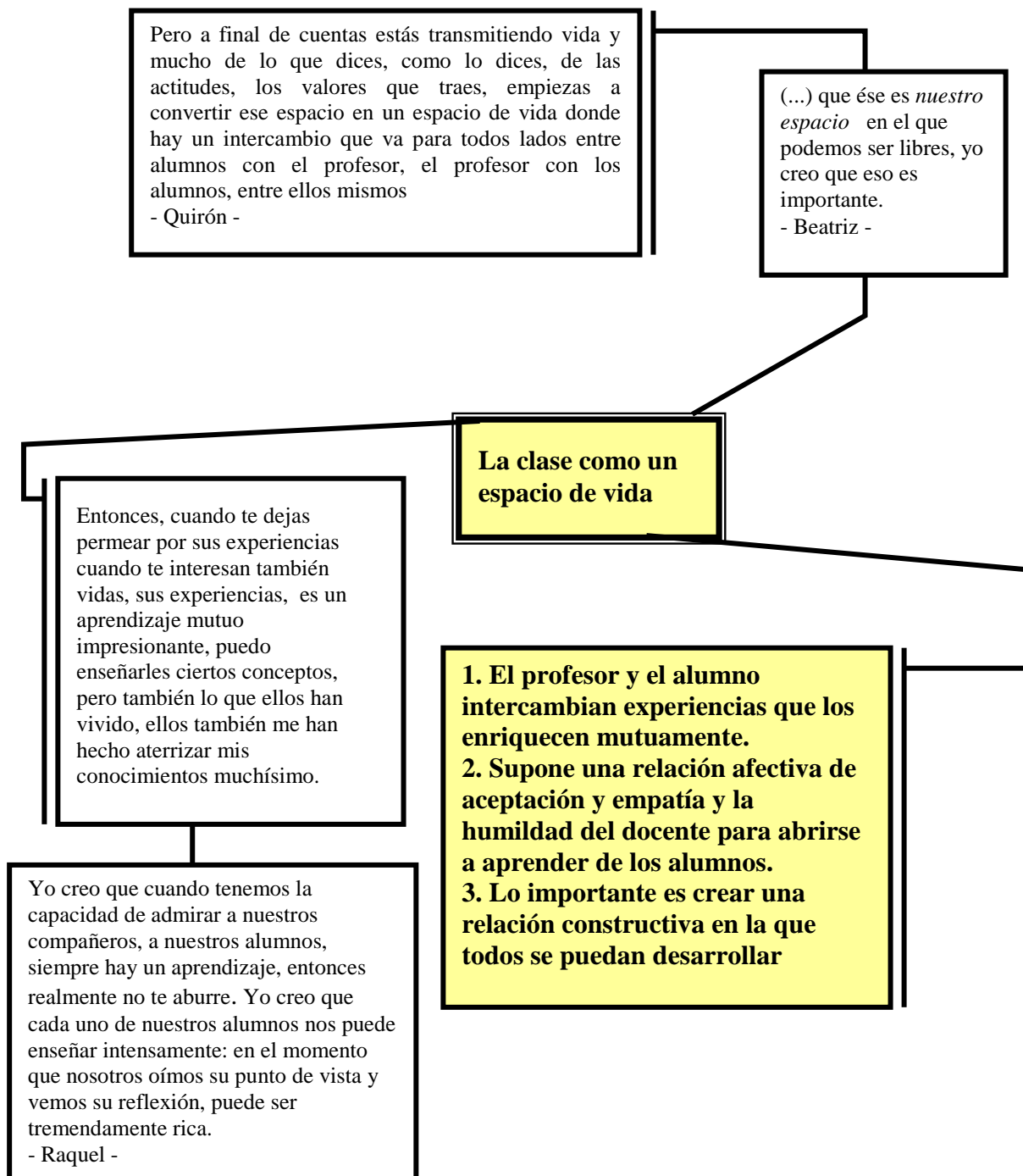
El siguiente esquema, elaborado en el *Atlas ti*, presenta la red de relaciones respecto de la clase como espacio de vida:



Esquema 5.3.3a La clase como espacio de vida

El esquema 5.3.3.b de la página siguiente ofrece una visión sintética de la caracterización de la clase como espacio de vida.

Esquema 5.4.3.7b La clase como espacio de vida



5.4 CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTILOS DOCENTES

A partir de las concepciones generales sobre la docencia que subyacen a la práctica de los informantes, y de la caracterización de esta misma, se procedió además a intentar una tipificación de los diversos estilos docentes. Se entiende aquí por estilo docente aquel modo específico del maestro para conducirse que le distinguen y le hacen único e irrepetible. Cada docente tiene un estilo particular, derivado de su singular *personalidad*, cuyos rasgos característicos se reflejan en su práctica, al punto de que podría decirse que estilo y práctica se identifican, pero en virtud de que se encontraron diferencias entre ambas que valía la pena destacar, se decidió dedicarle un apartado independiente al estudio de los *estilos docentes*. El insumo principal de este apartado fueron las observaciones de aula que se complementaron, en segundo lugar, con las autodescripciones que los informantes hicieron de sí mismos durante las entrevistas a profundidad, teniendo a las los comentarios de los alumnos como recurso de triangulación.

Se lograron identificar siete estilos de ser docente: *el artístico-intuitivo, el involucrado, el terapéutico, el socrático-mayéutico, el académico, el reflexivo-investigador y el institucional-disciplinado*. Al final de cada caracterización se ofrece un esquema que sintetiza los rasgos principales de cada uno de ellos. Como muchos de los elementos que se abordan en el estilo docente ya fueron descritos en el apartado correspondiente a la conceptualización y categorización de la práctica docente, aquí se abordarán de manera mucho más sintética, destacando lo que no se trató antes.

5.4.1 El estilo artístico/ intuitivo (esquema 5.4.1). Este corresponde a la autodescripción que hizo Aarón de sí mismo, aunque incluye también importantes verbalizaciones de María, Juan Ramón y Quirón, en ese orden de importancia. En su caso, Aarón vive la docencia como una “vocación poética”, y la poesía como una “vocación pedagógica” pues no distingue su ser docente de su ser poeta: considera que todos los poetas, aún sin proponérselo, son por definición maestros. Recuérdese que al caracterizar su propia práctica como un asunto artístico, su intención, de algún modo, es convertir el aula en una especie de “obra de teatro”. Su modo de conducirse sobresalen del estándar de los docentes comunes y Aarón parece buscarlo intencionalmente:

Yo soy como soy, tú ves cómo soy yo. Y dicen: “No, ¡qué extravagante este maestro! y me ven así: “-¿Y usted qué?”- alumnos que no son míos- ¿Y usted qué está que materia da?” Se me paran enfrente: “-Oígame y ¿usted

qué hace?” Se me quedan viendo, alumnas o alumnos que ven ¿no? con un sombrero, o con la boina roja o con lo que sea, con una flor aquí. Me preguntan qué que hago y respondo: “-Yo doy poesía, doy literatura y ¡te tienes que meter en mi clase, ahí que espero!” Así les digo y me voy ¿no? Se ríen... eso los pasillos, porque también, mira, la relación fuera de clase, en los pasillos, es importante, que el alumno no vea nada más que ahí va el profesor y se acabó ¿no?...

No, después ponen cada cosa en las evaluaciones: “El profesor está loquísimo, está de atar”, puso uno; “-llegó cantando a la clase”, y cosas así. Entonces yo me río después que las leo y noto que en el fondo hay una especie de cariño (...)

Histrionismo y sentido lúdico. Para Aarón la clase debe convertirse en una experiencia artística, y é se ve a sí mismo como un “actor”. Sin embargo, al requerirle que explique más esa idea, Aarón no logra definirla, sino que recurre a ejemplos e imágenes (“Platón, dando clases en la Academia, así, recostado, en decúbito...”) lo que sugiere en Aarón un fuerte elemento histriónico que luego se confirma plenamente en las observaciones de aula.

En talante artístico de Aarón sobresalen el sentido lúdico (López Quintás, 2004) que Aarón demuestra no sólo al tratar los temas del curso, sino en la manera de conducirse dentro del salón, atreviéndose a comportarse de manera inusual y sin miedo alguno al ridículo. Así, el histrionismo, la creatividad, la originalidad y cierta dosis de extravagancia, son los elementos característicos de este estilo docente.



-Creo que es un buen maestro, disfruta la poesía tanto como yo, quizá no sea un ser humano convencional y algunos consideren que esté un poco loco, pero, ¿quién no lo está? Además es la locura de los que nos gusta estar vivos.
Comentario de un alumno a Aarón, Otoño de 2005

Muy gracioso y excelente
Comentario de un alumno a Aarón, Primavera 2004

- Gracias por toda tu luz, por toda esa magia y todo tu amor.
Comentario de un alumno a Aarón, Primavera 2003

- El profesor tiene anécdotas muy divertidas.
- Profesor que valdría la pena que diera la clase de Oratoria, muy bueno
Comentarios de dos alumnos a Aarón, Otoño 2002

- Excelente profesor y nadie mejor que Aarón tiene la capacidad para transportarte a un mundo mágico.
Comentario de un alumno a Aarón, Primavera 2001

Preferencia por los grupos grandes. Probablemente sea esta concepción de la clase como una gran pieza teatral la que explique que Aarón también prefiera los grupos de gran tamaño, como un gran público:

¡A mí pónganme 500 alumnos, 500 así, en un auditorio enorme o en el patio si quieren!, yo me las arreglo, porque me gusta.

Por su carácter extrovertido y protagónico, Juan Ramón es el otro docente que señaló su preferencia por los grupos numerosos, al punto de señalar que cuando ve un grupo pequeño de alumnos siente un poco de depresión.

(...) Ahora yo siempre prefiero trabajar con un grupo grande algunas veces hubo un tiempo hace unos 6, 7 años, que hubo las vacas flacas en nuestro departamento, tuve 6-8 alumnos (...) Pero ahí ya va con la persona del maestro, con la manera de ser del maestro, yo soy costeño, soy platicador y me gusta ver un grupo grande, somos amigos, somos amigueros, nos alegramos igual 2 ó 3 amigos juntos pero cuando estemos en una bohemia, entre más estemos mejor, lo mismo me pasa en un salón de clase, cuando veo un salón con 6 alumnos, me deprimó, y cuando veo el salón lleno me encanta, también por esto, porque se que mientras más haya, más me toca, de esos 30 me tocarán unos 8 ó 10 que siempre van a ser míos.

Atención al escenario. María también señala la atención constante que pone en el impacto que la actividad docente pueda causar en los alumnos; de alguna manera ellos se convierten también en su público, como sucede con Aarón y Juan Ramón.

Intuición y libertad de acción. Otros elementos que se incluyeron el estilo artístico provienen de informantes como Quirón, quien atribuye una gran importancia en su práctica docente al papel de la *intuición y la libertad de acción* que de ella emana. Quirón considera que sus mejores clases son aquellas en las que se emocionalmente conectado con el grupo. La intuición y la libertad están a su vez relacionadas con el papel del corazón y la creatividad, o más bien, son otra forma de expresar la misma experiencia.

Poner el corazón. El código “papel del corazón” fue mencionado por 4 de los 10 entrevistados, siendo Quirón el que mayor número de veces empleó esta palabra, con cuatro menciones a lo largo de su discurso. Para el entrevistado es imprescindible poner el corazón en la docencia:

(...) incluso cuando el corazón está aburrido o cuando el corazón está enojado o cuando tu estás cansado, o cuando traes una preocupación por el gasto o cuando de pronto salió un tema en casa por la hija, pues eso también lo traes y es desde mi fatiga, desde mi cansancio, desde mi enojo, desde mi tristeza construyo lo que tengo que hacer aquí.

Lo anterior no significa que los alumnos tengan que conocer los problemas personales del docente, sino solamente éste tiene que ser honesto con respecto a lo que siente. Pero en acto educativo el papel del corazón es doble: no es sólo el corazón del maestro el que está en juego, sino principalmente el del alumno.

“Esculpir” al alumno. La metáfora que utiliza Juan Ramón constantemente para describir su labor docente es la de un artesano: pulir, tallar, moldear, son verbos que se refieren a la labor de un

carpintero, un joyero, o un escultor, como él mismo lo es. Juan Ramón se asigna así un rol protagónico en la tarea educativa, mientras él es el artífice, los alumnos son vistos como “el material” sobre el que trabaja, y así como el material impone al artista sus propias características, también los alumnos demandan respeto por su individualidad. La concepción del maestro como artífice, sin bien resalta la figura del docente, no parece correcto interpretarla en el sentido de una degradación del concepto del alumno, pues para Juan Ramón, en todo caso, se trata de un “material” precioso, que, desde su perspectiva de fe, tiene características divinas: la persona es el “templo del Espíritu Santo”, y como tal, es libre y consciente: de ahí que sea necesario acercarse a ella con un gran respeto, que la responsabilidad de la labor sea muy delicada.

Ellos son el material con el que yo voy a ser mi próxima escultura, o el lienzo en donde voy a ser mi próxima en pintura y que depende de mí de que el cuadro me guste. Como artista, estoy acostumbrado, soy muy perfeccionista, y estoy acostumbrado a que cuando no me gusta una cosa, no la dejo, la rompo. (risa) y a los alumnos no puedo romperlos, pero entonces eso me gusta más porque es más que una piedra preciosa, que si das un mal corte, se rompe: aquel diamante que puede ser de varios quilates queda como para un anillo pavé, de cositas no más. Eh... una persona, *el misterio de una persona*, *el templo del Espíritu Santo*, eso ya visto pues, desde mi punto de vista religioso y de sacerdote. Es un respeto total a entrar al otro. Entonces, el asunto está en qué te debes acercar con tal cuidado, con tal respeto...

En síntesis, el estilo artístico se caracteriza por elementos como los siguientes:

- sentido lúdico
- sentido del humor
- creatividad
- originalidad
- afectividad
- intuición
- libertad

Esquema 5.4.1 El estilo artístico/intuitivo



5.4.2 El estilo involucrado (esquema 5.4.2) Este estilo se construyó a partir de los discursos y conductas observadas de Aarón, Juan Ramón, Beatriz, María, Gabriel y Raquel, y tiene muchas similitudes con el estilo terapéutico que se verá en el apartado 3.3 y con la conceptualización de la práctica docente como un proceso terapéutico que se describió en la sección correspondiente, por lo que aquí sólo se puntualizarán los rasgos que no han sido descritos. Se le llamó “involucrado” justamente por el gusto y necesidad que estos informantes muestran de involucrarse con sus alumnos más allá de los límites de la materia de estudio y del aula como espacio físico, y se distingue del terapéutico porque con él no necesariamente se alcanzan los niveles de confidencialidad e intimidad a los que llega aquél .

Maestro en los pasillos. Aarón se caracteriza por involucrarse con los alumnos fuera del aula en actividades de todo tipo. Al identificar su labor de docente con su trabajo como poeta, para Aarón no hay distinción real entre el “dentro” y el “afuera” del aula: él sigue siendo el mismo en cualquier ambiente. Está convencido de que ser maestro “no se puede limitar a las cuatro paredes de un salón” Aarón ha ayudado, por ejemplo, a los alumnos de Derecho a editar una revista de la que se considera su “padre putativo”, y ha colaborado en ella con algunos poemas de su propia creación. Para Aarón estas actividades extraclase son parte fundamental de su quehacer docente y se lamenta de no poderlo hacer tanto como antes, desde que las políticas de la universidad restringieron del número de horas que un maestro de asignatura puede impartir semanalmente, de 16 a 12 horas, lo que le ha obligado a ausentarse de la universidad más de lo que quisiera. La actividad de “pasillo” es congruente con el significado que Aarón le da al ser universitario y a conformar una universidad, mismo que implica, ante todo, *construir una comunidad de personas*:

Esto, desde luego, es un trabajo intenso, diario, de los pasillos, oye bien, no sólo del salón de clase, comprendes; de ir por los pasillos...

Aarón, maestro dentro y fuera del aula, se esfuerza por establecer vínculos interpersonales con los alumnos que le llevarán a un compromiso formativo de mucho mayor alcance a lo normalmente esperado. Un compromiso que normalmente también pasa inadvertido para las instancias administrativas de la institución.

Maestro en “cuatro vientos”. Juan Ramón no tiene oficina en la universidad, pero él dice que su oficina es una esquina al final de las escaleras del patio central, donde se sienta regularmente

después de clase a esperar a los alumnos que quieran conversar con él, que nunca faltan. Para Juan Ramón, como para Aarón, es parte importante de su labor docente establecer estos vínculos personales con los alumnos fuera del espacio del aula, y durante años ha seguido la rutina de sentarse en su oficina abierta a conversar con sus propios alumnos y con aquellos de los semestres pasados que aún le siguen frecuentando cuando lo necesitan su consejo o punto de vista: “...ellos saben que después de ese semestre, me van a tener a mí, sentado, en “Cuatro Vientos” esperándolos.”

Por su parte, Raquel insiste mucho en la necesidad de aprender de los alumnos y dejarse “permear por ellos”, y logra establecer con ellos vínculos que le involucran en sus problemáticas personales, lo que sucede también con María y Gabriel. Todos ellos utilizan deliberadamente estrategias para establecer con los alumnos vínculos personales, como se tratará más adelante en el apartado correspondiente al uso de estrategias. María además fomenta este involucramiento con actividades extraclase, como la visita a museos o espectáculos artísticos diversos, pero quizás la maestra que más logra involucrarse con los alumnos es Beatriz, quien, quizás debido a la naturaleza de su curso, se vuelve su confidente y consejera en asuntos privados que giran alrededor de la sexualidad.



- Te agradezco lo que haces por nosotros.
Comentario de un alumno a Aarón, Otoño de 2001

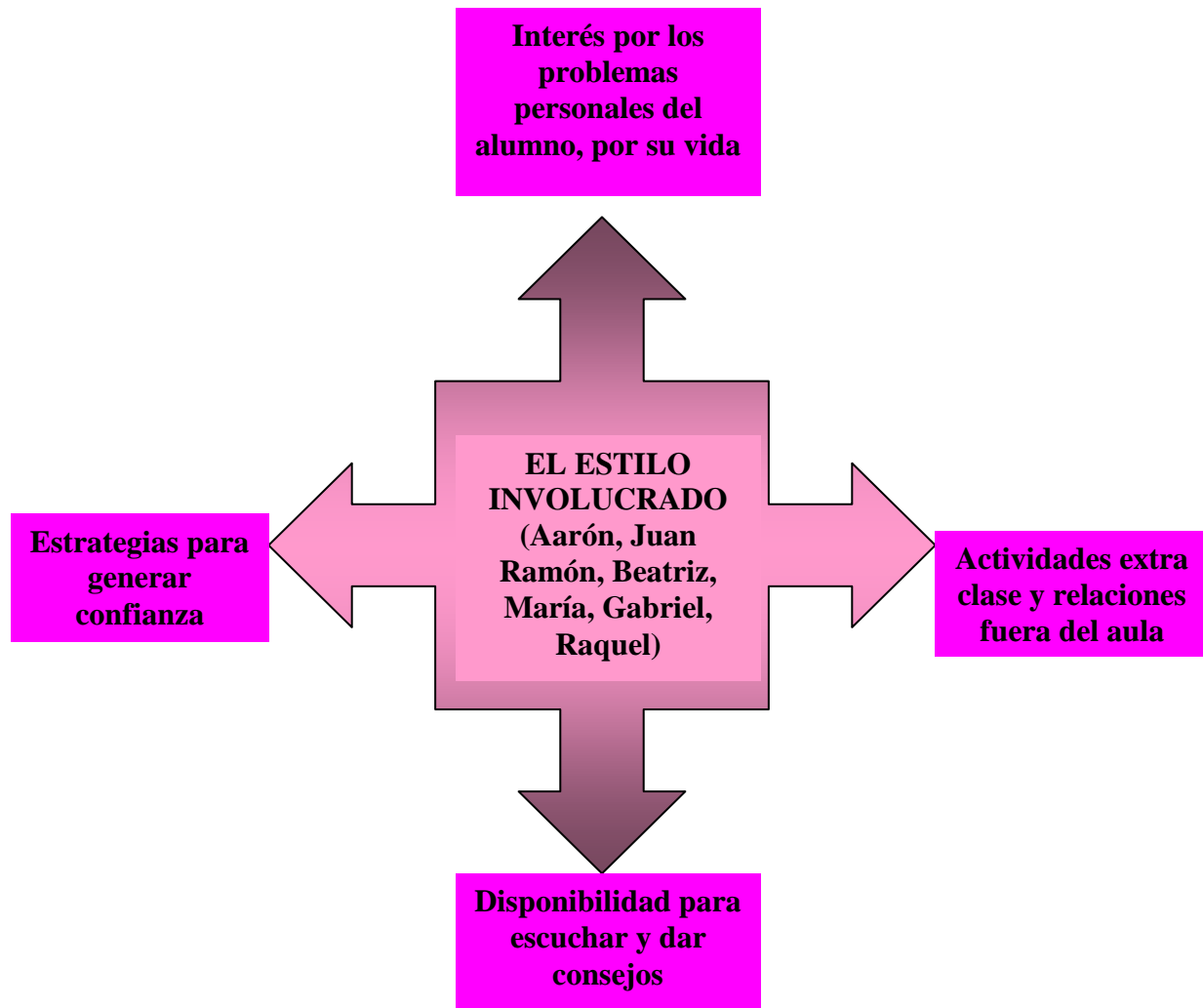
- Aarón es de los profesores que logran que me guste la Universidad, es puro corazón.
- El profesor se preocupa porque los alumnos se interesen en la materia y lean.
Comentarios de dos alumnos a Aarón, Primavera 2001

- Me parece una excelente opción como materia de integración. Los temas son interesantes además de que realmente el maestro se muestra interesado en que los alumnos se integren y aprenden de la cultura social. El trato del maestro hacia los alumnos es de adulto.
Comentario de un alumno a Gabriel, Primavera 2006

El estilo involucrado, en síntesis, se caracteriza por la presencia de los siguientes elementos en la personalidad del maestro:

- Interés por los problemas personales del alumno, por su vida
- Utilización consciente de estrategias para generar confianza
- Realización de actividades extra clase y relaciones fuera del aula
- Disponibilidad para escuchar y dar consejos

Esquema 5.4.2 El estilo involucrado



5.4.3 El estilo terapéutico (esquema 5.4.3) Este estilo corresponde a los informantes que caracterizaron su práctica docente como un proceso terapéutico: Quirón, María y Beatriz, y las conductas observadas en ellos. Aquí se destacarán las cualidades y características de personalidad que implica este estilo para el docente: el respeto, la fe en las capacidades del alumno, el aprecio por la confidencialidad; aceptación, empatía, y objetividad, entre las más importantes.

Respeto. El respeto al otro, que tanto enfatiza Beatriz en su discurso, se traduce en un estilo que deliberadamente busca no imponer, no adoctrinar, no inculcar y no estigmatizar. Se trata más bien de acompañar un proceso de crecimiento que a su vez le permite a ella desarrollarse como docente y como persona.

Crear en la capacidad del alumno para reflexionar y encontrar su camino. Quirón también rechaza el estilo impositivo, y el rol tradicional del docente como quien detenta el saber, y se sitúa a sí mismo en una relación más horizontal. Concibe su tarea como la de acompañar al alumno en la búsqueda de conocimiento, lo que implica también ayudarlo a discernir, es decir, a seleccionar y valorar las fuentes de información. Con ello, más que darle conocimiento, lo que el maestro hace es proporcionar al alumno herramientas para la vida. Lo importante es permitir que el alumno “tome una posición, una actitud personal ante la vida”.

María, al igual que Beatriz y Quirón, se define a sí misma como una “terapeuta” en su práctica docente, fundamentalmente porque su finalidad es acompañar a sus alumnos para que ellos encuentren sus propias respuestas. Ella afirma que si bien su papel no es “arreglarles la vida a los alumnos”, si lo es el de ayudarles, hasta donde ellos se lo permitan, a reflexionar sobre sus procesos internos, particularmente en lo que respecta a los valores que priorizan en sus decisiones y que le van dando sentido a sus vida. Ella considera que tiene el entrenamiento necesario para hacerlo.

Sí, no puedes arreglárselas (la vida) tú, pero sí, ese proceso sí lo detecto directamente, tengo el entrenamiento para hacerlo.

Generar y valorar la confidencialidad. Ayudar a sus alumnos a elaborar sus propios procesos internos implica, ante todo, respetar el ritmo personal de cada uno, su decisión y su derecho a la privacidad, el cuidarse de no invadir su intimidad y llegar sólo hasta donde ellos lo permitan, “porque si no, se defienden y no hay manera ¿eh? dicen “hasta aquí”, y hasta aquí es dónde puedo.”, afirma María; para ella la confianza que le deposita un alumno tiene un valor incalculable:

(...) le tienen mucho miedo a exponerse así, pero si saben que me van a dar algo escrito y que nada más yo lo voy a leer, ese tipo de confesiones, que son confesiones para ellos mismos, porque en ese sentido soy una tumba, me los estás dando tu confianza, no la voy a traicionar ya que es lo más valioso de un ser humano.

Por su parte, Beatriz insiste en la necesidad de respetar “la intimidad del chico” e incluso “cuidarlo de sí mismo” para que no diga en clase más de lo que es debido. Si bien Beatriz es terapeuta profesional, María ha desarrollado esta habilidad básicamente a través del estudio autodidacta y gracias a que ha trabajado de cerca con terapeutas, apoyándoles en el desarrollo de proyectos artísticos con fines de desarrollo humano.

(...) he estudiado por mi propia cuenta y he trabajado con terapeutas (...) Entonces eso, he trabajado con terapeutas y sí, me pusieron a estudiar bioenergética, pero a todo lo que da, y me ha ayudado para entender mucho de lo que le pasa al otro, en que proceso está y que cambios ha tenido y entender que uno es un guía, no les vas a arreglar (la vida).

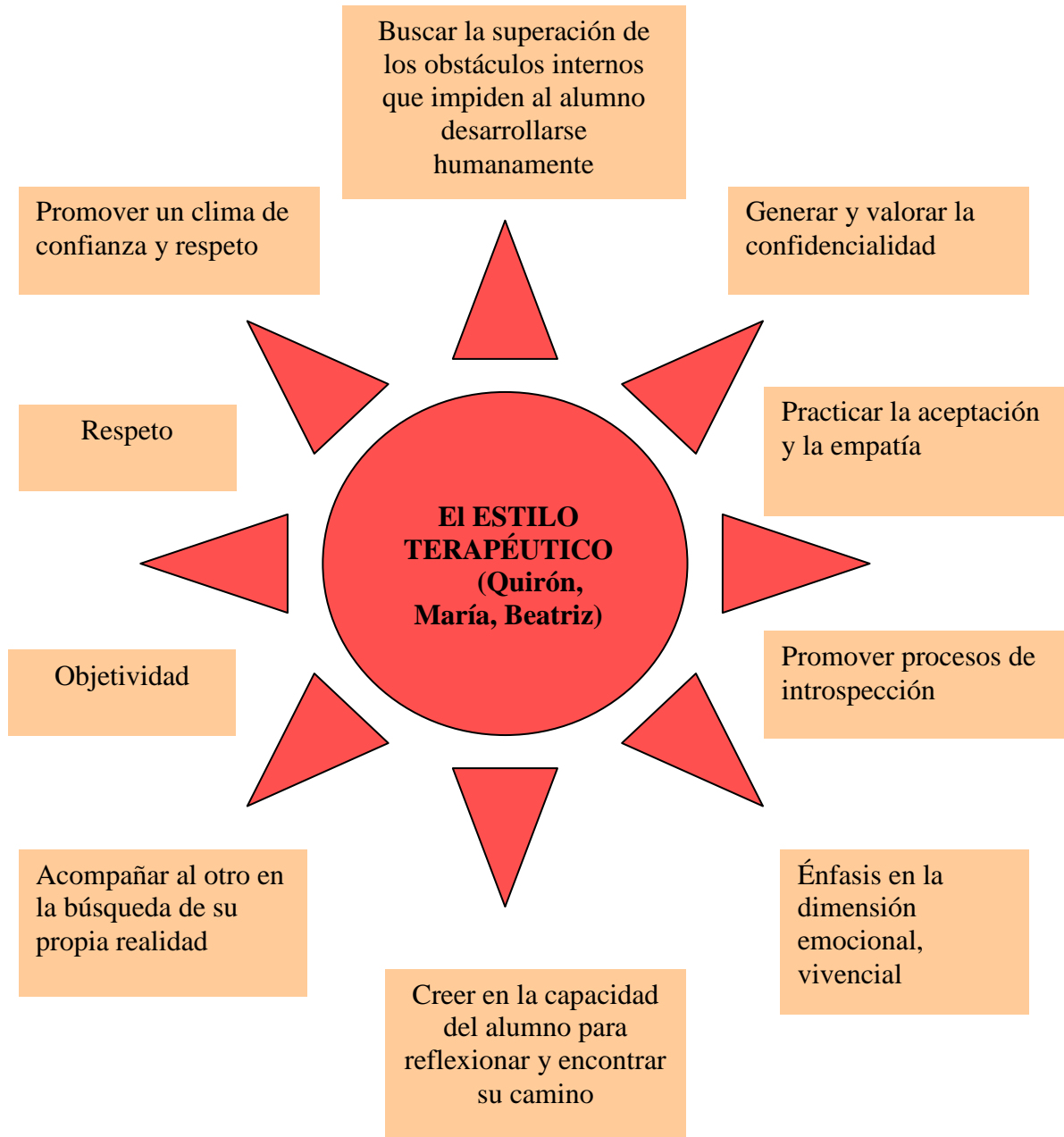
Practicar la aceptación y la empatía. Para que cualquier terapia funcione es preciso tener una conexión emocional con el sujeto, condición que a María le resulta imprescindible a la hora de estar frente al grupo. Lo mismo sucede en el caso de Quirón, quien dedica gran esfuerzo a aceptar y ponerse en lugar de sus alumnos para vencer los obstáculos que impiden conectarse emocionalmente con el tema, lo que significa a su vez lograr la vinculación del tema con su vida personal.

Promover un clima de confianza. Esta es una preocupación constante en Beatriz, Quirón y María. María señala que sus alumnos la califican como “cálida” y que su actitud les da confianza para acercarse a ella en busca de consejo y para contarle problemas de índole personal.

Objetividad. Otro rasgo del estilo terapéutico es mantener frente al alumno una postura de objetividad. María señala que sus alumnos la consideran una persona objetiva, aunque esto le sorprende un poco, pues se mira a sí misma como más apasionada que racional. Beatriz, por su parte, también se esfuerza porque los argumentos que se sostiene y los juicios a los que llega estén basados en un razonamiento informado y objetivo.

En síntesis, acompañar al alumno, buscar y mantener una conexión emocional que genere calidez y confianza, respetar sus procesos personales, sostener una visión objetiva frente a los problemas que le confía y guardar discreción sobre ellos son las características más relevantes del estilo terapéutico con el que se definen los citados informantes.

Esquema 5.4.3 El estilo terapéutico



5.4.4 El estilo socrático-mayéutico (esquema 5.4.4). Este estilo corresponde a la caracterización de la práctica docente como relación mayéutica que se detectó en las observaciones de aula correspondientes a Elena y Gabriel, principalmente por la importancia y uso que le dan a las preguntas en la construcción de la clase. Un aspecto interesante, es la correspondencia de esta conducta con la percepción que tienen de su propio estilo docente como detonante de preguntas.

Elena está convencida de que el aprendizaje es algo que sucede a partir del alumno, no del maestro. Con una visión muy distinta a la de Juan Ramón, ella no se concibe a sí misma como artífice, ni a la docencia como un trabajo artesanal para “dar forma”, “pulir” o “moldear” al estudiante. Más bien, es al revés: el estudiante es su propio artífice, su propio pulidor. Su labor es ayudar al estudiante en este proceso de crecer, de madurar y ser mejor, lo cual sólo será posible si, y sólo si, el alumno quiere lograrlo. Así como María, Quirón o Beatriz se definen a sí mismos como “terapeutas”, desde una perspectiva psicológica, Elena, desde su formación filosófica, dice creer mucho en la mayéutica. Pero al igual que los otros informantes, lo que persigue ante todo es que “ellos crezcan”, es decir, que su intervención docente promueva en los alumnos un aprendizaje que sea significativo para su vida:

(...) en el fondo me importa más ellos, que vayan creciendo (...)

En el caso de Gabriel, a pesar de sus declaraciones de fe durante la entrevista, en la vida diaria del aula, constatada por las observaciones, no encarna el estereotipo del sacerdote tradicional, que tendría que ver más con la relación vertical con el otro y el uso de un discurso estructurado como presentación de “la verdad”. Por el contrario: Gabriel, de aspecto joven, rostro amable, delgado y pulcro, no se presenta ante sus alumnos como sacerdote, ni utiliza esta “credencial” para validar alguna idea. Más bien, aparece como un filósofo apasionado por ayudar al alumno a descubrir las preguntas fundamentales de la existencia, un asunto que para Gabriel estaba presente desde el origen de la filosofía, pero que con el tiempo se fue perdiendo, especialmente en la escolástica, por “esta necesidad de sistematizar el pensamiento a grados en donde la existencia humana adquirió una línea muy racionalista y se perdió tocar las fibras humanas”. Para Gabriel, la filosofía contemporánea, “ha venido a rescatar lo que la escolástica de alguna manera perdió”, al retomar, con el existencialismo, la problemática de dar sentido de vida. Pone como ejemplo a Soren Kierkegaard, uno de sus autores favoritos, quien criticó el sistema hegeliano por su carácter lógico e impersonal donde el individuo resulta irrelevante, y retomó el asunto de la pasión, que justamente es “aquel motor que nos permite dirigir nuestra vida hacia el bien, hacia la realización personal”.

Como Kierkegaard, Gabriel cree que “la filosofía debe de apuntar nuevamente hacia sus orígenes en este sentido de la respuesta de la existencia humana”. Esta es la misma pasión que mueve a Gabriel, y que sustenta la valoración que le da a su propio quehacer docente.

Tanto para Elena como para Gabriel, la herramienta utilizada en la reflexión filosófica de corte existencialista, que plantea las preguntas fundamentales por el sentido de la vida. La pasión existencial que impulsa la docencia de Gabriel no tiñe sus clases con un tinte sombrío, sino por el contrario, con matices luminosos y alegres gracias a su facilidad para usar una ironía suave que a menudo provoca la risa de sus alumnos. Reconoce tener un gran sentido del humor que no sabe “de dónde le viene” pero que se enraiza en la capacidad de reírse de sí mismo, no tomarse “tan en serio”, de tener la humildad de reconocer que se equivoca.

(Tengo) mucho (sentido del humor), ése sí no sé de dónde me viene, si es de familia o lo adquirí, pero yo creo que también cuando uno deja de tomarse muy en serio, de que es la “vaca sagrada”, uno se puede reír de sí mismo y reconocer que se equivocó, yo no tengo problema de decir en clase “no sé, no te puedo responder pero me voy a informar” Creo que debe de haber sentido del humor.

El estilo de Gabriel es socrático por el uso de la ironía, pero principalmente por la manera en que interactúa en el aula, no tanto como expositor sino como un provocador de cuestionamientos. Además, la actitud de serenidad es algo que Gabriel mantiene conscientemente, pues afirma que cuando se enoja su ironía se puede volver “muy hiriente”, cosa que le ha pasado pocas veces en la interacción con sus alumnos, y cuando ha sucedido, se ha cuidado de que los enfrentamientos no se den frente al grupo, sino en privado, a nivel personal.

(...) sí, lamentablemente soy una persona que en estado de enojo soy muy hiriente, muy tirano, muy categórico, procuro mantener un estado de serenidad permanente pero sí, he tenido alguna que otra confrontación, por suerte es esporádica y a nivel personal, nunca enfrentamientos frente al grupo.

En síntesis, el estilo socrático-mayéutico se caracteriza por las siguientes actitudes docentes:

- La intención de promover el razonamiento de tipo filosófico
- Centrarse en la búsqueda del sentido de la existencia; despertar la inquietud por las preguntas fundamentales
- El uso de la pregunta y diálogo como herramienta principal del maestro
- La creencia de que es necesario superar las apariencias para captar los valores esenciales
- Creer que las preguntas existenciales ya están “dentro” del alumno
- El uso de la ironía y el sentido del humor
- El cultivo de la serenidad

Esquema 5.4.4 El estilo socrático-mayéutico



5.4.5 El estilo académico (esquema 5.4.5). Este estilo corresponde a las caracterizaciones que realizaron Beatriz y Gabriel de sí mismos, fundamentalmente por el énfasis que pusieron en los asuntos de exigencia académica en función del cumplimiento de estándares esperados. Asimismo, fue posible corroborar este estilo en las observaciones de aula realizadas a Beatriz, Gabriel, Raquel y María, principalmente, a partir de las cuales se encontraron los elementos propios de este estilo, tales como las altas expectativas que los docentes guardan respecto del rendimiento de los alumnos, el dominio de la materia que manejan y cómo lo muestran a sus alumnos a partir de la cantidad de autores que citan en sus clases, los libros que recomiendan y su interés por saber más, por aprender y mantenerse al día.

Altas expectativas. En el caso de Beatriz, la anterior caracterización de su estilo como terapéutico, en el sentido de su preocupación por acompañar al alumno en su proceso de desarrollo y no juzgarle o etiquetarlo, podría interpretarse como una cierta laxitud o permisividad en cuanto a la exigencia académica se refiere. Sin embargo, nada hay más opuesto modo de ser de Beatriz, porque ella distingue con mucha claridad ambos planos: el del respeto y empatía y el del rendimiento intelectual que se le exige a un alumno en un curso de nivel universitario. Para que “el otro encuentre su camino” es preciso que haga un esfuerzo intelectual, que se informe, que venza sus prejuicios e ideas preconcebidas y desarrolle una capacidad crítica y argumentativa; es ahí es donde entra el papel del maestro. Con esta idea, Beatriz establece desde el principio cuáles serán los objetivos de aprendizaje del curso y los instrumentos y criterios que evaluarán su logro, y subraya de que no busca que los alumnos piensen como ella, sino de que piensen por sí mismos y se hagan preguntas. Beatriz piensa que la enseñanza en el ARU debe cumplir con los requisitos académicos que exige el nivel universitario:

(...) porque ésta es una universidad y tenemos que dar enseñanza aprendizaje *universitario*, y tiene que salir los chicos que sean capaces de enfrentarse, de acuerdo a tu materia, al mejor del mundo ¿por qué las universidades mexicanas tienen que ser de segundo nivel? Creo que podemos exigir primer nivel (...)

Dominio de la materia. Una de las características que enfatizan de alguna u otra manera Beatriz, Gabriel, María, Juan Ramón y Aarón es su interés por conocer a fondo los temas que tratan en clase, pues de otra forma se convertirían en “repetidores” (Aarón), en “chambistas” (María) o en “espejos opacos” (Juan Ramón). Dominar el tema, como ya se ha señalado, implica una actualización constante a través de la lectura, la búsqueda de información y la reflexión del docente.

Demostrar que sabes. Para Beatriz es importante ganarse el respeto de los alumnos a través del manejo experto de su tema. Ella supone que los alumnos de antemano dudan de su conocimiento: “Entonces (...) parte del principio es demostrar que tú eres una gente que está a la altura de dar una materia y que tiene una dignidad es ser maestro”.

De manera semejante, Gabriel considera que el conocimiento que se ofrece en sus cursos y que él ha cultivado es algo muy valioso, y que él tiene que ser el primero en estar seguro de ese valor.

Yo tengo que creerme, y soy el primero en creérmelo, que lo que yo sé es muy valioso (...) es como también cautivo a mis interlocutores.

Pasión y búsqueda del conocimiento. Beatriz se considera una persona intelectualmente inquieta: se hace preguntas, busca datos, recurre a los nuevos libros, a la información disponible, de manera que, aunque ya cuenta con un programa preparado, continuamente lo enriquece, no sólo con la lectura constante, sino con la vida misma:

¿Cómo le hago? Pues mira, *vivo*: como doy cursos a mamás, doy cursos en otros lados, tengo pacientes, y me fascina leer, veo películas, veo televisión, veo telenovelas, para ver qué es lo que está sucediendo, entrevistas, leo el periódico... siento que porque estoy viva, entonces, entre todas esas cosas, lo que voy aprendiendo, me voy cuestionando, me voy..eh... tomando de la vida misma, eso me permite ir enriqueciendo la clase.

En las observaciones de aula es notable la cantidad de veces que Beatriz hace referencia a diversos autores, así como los ejemplos de actualidad que utiliza, característica que también es muy notable en Gabriel. Por su parte, él también se muestra como un apasionado por el conocimiento, y lucha porque sus alumnos logren apasionarse de la misma manera. De ahí que las lecturas jueguen un papel fundamental en sus cursos, y que exija a los alumnos un rendimiento de nivel universitario. Una de sus preocupaciones constantes es mantener un buen nivel intelectual en materia, cuyo termómetro es la calidad de reflexión crítica que se genera en ellos.

En síntesis, el estilo académico incluye las siguientes creencias, actitudes y conductas docentes

- Exigencia intelectual para alcanzar altos estándares
- Pasión y búsqueda del conocimiento
- Dominio de la materia de estudio
- Actualización permanente
- Promoción de la lectura crítica
- Énfasis en la dimensión cognitiva

Esquema 5.4.5 El estilo académico



5.4.6 El estilo reflexivo/investigador (esquemas 5.4.6a y 5.4.6b). Esta caracterización corresponde a las descripciones que de sí mismos hicieron Quirón, María, Beatriz y Elena, en ese orden. El más insistente en esta idea fue Quirón, de quien quizás uno de los rasgos más sobresalientes de su personalidad es la constante revisión de su actuación como docente. Esta capacidad de investigar sobre su propia práctica, al modo como lo proponen autores como Stenhouse (1993) involucra actividades de metacognición, que en su caso se traducen, por un lado, en la construcción de un “observador interior”, que es la condición que le permite estar atento a sus propios “movimientos internos” durante y después de una clase y por el otro, en la práctica de autoevaluación de su desempeño en el curso que realiza metódicamente hacia el final del semestre. Estas características fueron codificadas en el Atlas ti como “automonitoreo”, el cual recibió un total de 14 menciones, 10 de las cuales pertenecen a Quirón y 3 a Beatriz.

Quirón afirma que es muy importante el conocimiento de uno mismo: sus fortalezas y debilidades, su tipo de personalidad. Este “observador interno” se construye gracias a lo que los alumnos le reflejan, le comentan, tanto en los aspectos positivos como en los negativos, lo que supone una atenta capacidad de escucha y atención a sus necesidades:

Tiene uno que conocerse en cuanto al tipo de personalidades que uno tiene, cuáles son tus fortalezas, tus debilidades, yo no digo que sea el maestro ideal yo creo que cada maestro tiene primero que saber que trae, como lo trae, una especie de metaconocimiento de ir más allá y de poder activar un observador interno que te diga “por aquí voy” “este soy y por aquí me muevo” no hay un tipo ideal de maestro, yo creo que aquí la clave fue por un lado el trabajo de conocimiento de mí mismo, el darme cuenta también de cuáles son mis puntos débiles, cuáles son mis fortalezas y empezar a trabajar (...)

La construcción de este observador es un trabajo de autocrítica, que requiere un esfuerzo continuo para no dejarse invadir por la emociones y tomar distancia tanto de los elogios como de los vituperios para detectar qué es lo que pasa con el grupo, con el conocimiento que se está construyendo y consigo mismo “como si yo fuera un espectador”.

Mira, yo soy muy hipersensible a la crítica positiva y negativa entonces cuando yo abro la página de comentarios en Internet para checar mis evaluaciones, ya empiezo a trabajar mucho conmigo tanto en lo muy bonito como en lo muy desagradable y una actitud mía es no engancharme con ninguna de las dos, entonces ese comentario si me conmovió pero me hice a un lado.

La construcción deliberada del “observador interno” ciertamente ayuda a mejorar su práctica docente, pero en opinión de Quirón no es suficiente; además se requiere cierta cantidad de valor para ensayar, para poner en práctica ideas nuevas y arriesgarse al fracaso, en cuanto éste se visualiza como camino para mejorar.

(...) también algo que yo veo es que de nada sirve que tu tengas un baúl de dones si no los sacas y los empiezas a usar y en el ensayo-error, ensayo-error, en la práctica en la constancia, en el perseverancia, en el

corregir y avanzar es como ese llamémosle “don” se desarrolla y tiene mucho también que ver con la disposición que tengas

Investigar sobre la propia práctica implica un trabajo de evaluación hacia el final del semestre, para detectar los aciertos y desaciertos y sus causas, con el objeto de estar atento a la próxima vez que algo semejante ocurra. Aun cuando cada grupo es diferente, la experiencia acumulada va reduciendo las probabilidades de fallar:

(...) cada vez que yo termino el semestre evalúo todos los criterios de lo que hice, los programas, los objetivos, el temario, la bibliografía, identifico cuales fueron las clases en dónde hubo mas impacto, cuáles fueron las que mas trabajo costaron, cómo respondió el grupo; hago prácticamente una evaluación que durante vacaciones reviso nuevamente el programa y hago mis correcciones. Digamos, no sé cómo me va a llegar el grupo futuro, pero sí se cómo me han llegado y qué experiencias me han funcionado y cuáles no y las corrijo o las cambio, entonces si te das cuenta, te estoy diciendo que es acumulativo.

La experiencia pasada me sienta las bases de la experiencia que viene y de esa manera voy evolucionando.

Por su parte, el afán de mejora continua lleva a Raquel a realizar ajustes cada semestre según va acumulando nueva experiencia y conocimientos. Aunque no realiza una evaluación de manera tan sistemática y formal como lo hace Quirón, en su discurso es claro que modifica sus técnicas y recursos en función de lograr los objetivos que se propone. Así, por ejemplo, decidió no dejar más lecturas de filosofía a los alumnos del ARU, porque “no son filósofos” y en su lugar exponer, al inicio del curso, “de manera frontal” ciertos conceptos de antropología filosófica que ella consideraba esenciales para poder después hacer una reflexión más profunda. Semestre a semestre cambia los textos y películas y hace un balance de cuáles le han funcionado mejor en los grupos pasados para emplearlos en el futuro. Esta actitud de reflexionar sobre su propia práctica es otra expresión de su empeño por conseguir que sus alumnos aprendan algo valioso en su clase.

A pesar de tantos años de experiencia, Elena no siente que ya tenga la fórmula infalible para lograr un desempeño docente exitoso; al contrario: siempre está en búsqueda de formas distintas de conducir sus clases. Como los “maestros catalizadores” que describe Hargreaves (2003), Elena ha tenido que aprender a enseñar de formas que no le fueron enseñadas, introduciendo nuevos recursos y nuevas maneras de concebirse como docente, además de emprender estudios autodidactas sobre los temas que maneja en el curso para encontrar enfoques distintos y complementarios.

(...) Luego, he intentado abordarla (la materia), aunque soy filósofa y teóloga, desde diferentes disciplinas, he tratado de estudiar cualquier tema un poco desde la historia, desde el arte, desde la psicología, me he metido algo. No como especialista, sino para abordarlo desde diferentes temas y trato de que sean temas que resuelvan algo de su vida, que le sea significativo.

Mira, en los últimos semestres, buscándole y buscándole, ahora los estoy relacionando (los cursos) mucho con el tema de política, el tema de derechos humanos me ha funcionado muy bien, como estoy estudiando la maestría en teología, hay temas que vuelves a retomar, entonces eso yo creo que eso es... y aproveché, he aprovechado mucho la situación de México, la situación mundial.

Yo sí creo que todo lo que uno sabe, lo que es importante si le es significativo al alumno.

Perseverancia. Una de las actitudes del estilo reflexivo investigador es la perseverancia que ayuda al maestro a no dejarse vencer. Quirón muestra lo que podría llamarse una “inquietud educativa”, en el sentido de que manifiesta una necesidad constante de probar nuevos caminos que nacen del intercambio con sus colegas docentes.

(...) por un lado los seminarios que aquí se dan con los maestros que es una o dos veces por semestre, el contacto con amigos maestros que también compartimos la materia y que a nivel de pasillo o en API, intercambiamos lo que sabemos, como nos está yendo, nos vamos pasando tips, herramientas (...)

A Quirón le gusta hacer bien su trabajo, en tiempo y forma, en lo que podría llamarse un “compromiso con la calidad”:

(...) el compromiso de hacer las cosas como Dios manda o sea, bien hechas. Ya si uno no cree en Dios, pues “hacer tu trabajo y hacerlo bien en tiempo, en forma, en modo, y perseverar”.

Sin embargo, este compromiso con la calidad no debe confundirse con un afán perfeccionista, que para Quirón, lejos de ayudar, bloquea la práctica docente. Se trata más bien de trabajar lo mejor que se pueda, sin obsesionarse por tener resultados infalibles:

(...) yo lo que sí también rescataría es evitar un juicio crítico excesivo hacia uno mismo porque entonces, es cuando más te atorras. Evitar decir “tiene que salir perfecta esta clase” o evitar decir “tengo que ser el mejor maestro de la Ibero” es más bien: “siéntete que estás trabajando en lo perfecto independientemente de cómo el resultado se da”.

Voluntad docente. Por su parte, Raquel expresó la perseverancia como una voluntad consciente de no dejarse vencer. El código “voluntad docente” fue adjudicado sólo a dos docentes, recibiendo 10 menciones en sus discursos, cuatro de las cuales pertenecen al de Raquel, lo que le da un rasgo muy peculiar a su estilo docente. Este código se asignó cuando se utilizaron expresiones literales como “no darnos por vencidos” “lo tengo que lograr”, “voy a poder” y similares, que básicamente muestran esta fuerza interna para enfrentar situaciones adversas en el ejercicio de la docencia. La “voluntad de poder” que tanto exaltaron filósofos como Nietzsche y Schopenhauer, se traduce aquí como una autoconfianza y asunción de la propia responsabilidad que sitúa al maestro en la orilla opuesta del “docente víctima” caracterizado por Hargreaves (2003). Lejos de culpar a los alumnos, tachándolos de apáticos, irresponsables, superficiales o cualquier otro rasgo negativo que pudiera justificar su desinterés en la materia o su bajo rendimiento académico, Raquel asume que es su tarea y responsabilidad lograr que ellos se interesen y aprendan en su curso. Consciente de que hay unos grupos mejores que otros y unos horarios mejores que otros, su reto es lograr que el grupo que tenga

en el momento se convierta en “el mejor”. Para ello utiliza todo su acervo de estrategias y mantiene una actitud de constante entusiasmo: Raquel no se deja desanimar porque piensa que si los docentes se dan por vencidos, sería mejor buscarse otra profesión. Está convencida de que sí depende del docente que los alumnos sean “mejores personas”, y que los alumnos deben notar ese poder en él o ella. Tal es la importancia de la voluntad para Raquel, quien no renuncia a ejercer su legítimo poder dentro del aula.

Como me dice (...) “siempre que me ve, dice que tengo el mejor grupo” ahora no tengo uno tan bueno, pero va a ser el mejor al rato. Entonces me decía “desde que te conozco, siempre ha sido el mejor grupo”, y yo creo que cada grupo tiene su chiste...

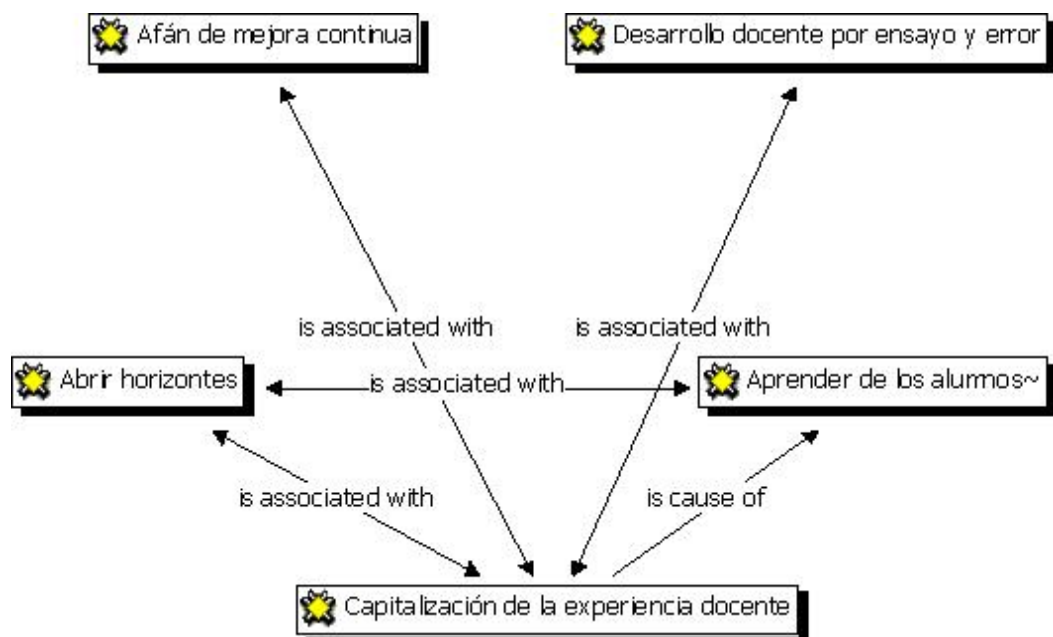
(...) pero sí te puedo decir que la verdad la gente del semestre pasado, fue excelente. Creo que en este (aparte eran 16), ahora tengo dos grupos de 32, entonces es difícil y si siento que este grupo de las 4, me cuesta mas trabajo pero no me voy a dar por vencida.

(...) pero siento que por una u otra razón, no me voy a dar por vencida, pero sí me ha costado, ahora que vamos a la mitad del semestre (hay) buenos elementos que reflexionan muy bien y estos obviamente salvan al grupo, pero sí siento que el horario de las 4 es difícil para ellos y para nosotros también (...) yo siento que cuando me llega a tocar un grupo como este de las 4, donde veo desánimo, desinterés, o un poco de apatía, en vez de decir “es culpa de ellos, etc” saco todas mis artimañas posibles y sé que al final lo voy a lograr, y de hecho leen, que se concienticen, que lean, y sobre todo, que reflexionen, que realmente vean que sí depende de nosotros que sean mejores personas.

En síntesis, el estilo reflexivo-investigador se caracteriza por las siguientes actitudes y comportamientos de los docentes:

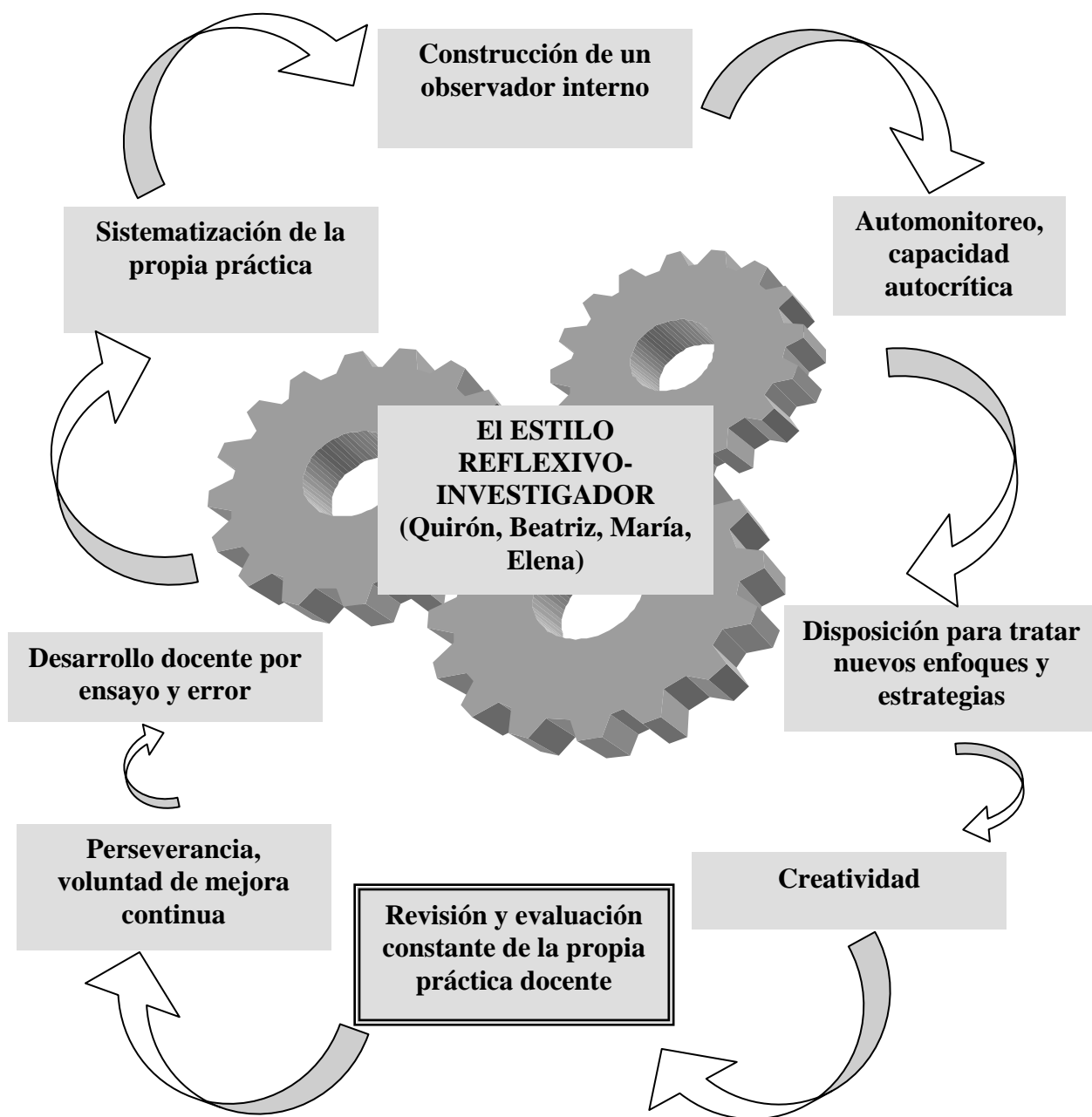
- Construcción de un observador interno
- Automonitoreo, capacidad autocrítica
- Revisión y evaluación constante de la propia práctica docente
- Sistematización de la propia práctica
- Disposición para tratar nuevos enfoques y estrategias
- Perseverancia, voluntad de mejora continua
- Creatividad
- Desarrollo docente por ensayo y error

La red de relaciones que se estableció en el *Atlas ti* sobre el estilo investigador/reflexivo, que permite capitalizar la experiencia docente, arrojó el siguiente esquema, donde el código “Capitalización de la experiencia docente” con 8 menciones, se relaciona con los códigos “Aprender de los alumnos” con 22 menciones, “Desarrollo docente por ensayo y error” con 4 menciones, “Afán de mejora continua” con 5 menciones, y “Abrir horizontes” con 9 menciones:



Esquema 5.4.6a Capitalización de la práctica docente

Esquema 5.4.6b El estilo reflexivo-investigador



5.4.7 El estilo institucional/disciplinado (esquema 5.4.7). Este estilo se construyó a través de las descripciones que de sí mismas hicieron María, Beatriz y Raquel, quienes destacaron más que los otros informantes la necesidad de cumplir con la normatividad institucional y de mantener su autoridad dentro del aula. Esto mismo se confirmó en las observaciones de aula que se realizaron a estas tres docentes, quienes aluden al cumplimiento de normas concretas, como la asistencia y puntualidad, los contenidos que formarán parte del examen (en el caso de Raquel), los temas que tienen que cubrirse en el curso (en los que insisten las tres) y otros requisitos de carácter formal cuyo efecto más notable es el establecimiento claro de límites, tanto en la conducta que deben observar los alumnos en clase y la manera de interactuar entre sí como en los contenidos que deben ser aprendidos en el curso y las condiciones para obtener una buena calificación (como en el caso de Beatriz).

María se refiere a sí misma como una “docente institucional”, tanto en el sentido de asumir su autoridad en el salón como de establecer un programa de acuerdo con lo solicitado por la universidad, aunque al mismo tiempo, se trata de una propuesta flexible, que le permite adaptarse a los intereses de los alumnos. María recuerda constantemente qué pensaba y sentía cuando ella era alumna para poder sintonizarse con el grupo, pero manteniendo un comportamiento institucional, del cual piensa que depende el respeto que le guarden los alumnos como autoridad:

Como docente, pues yo creo que tengo una parte bastante institucional en el sentido de que armo lo que propongo pero, esa propuesta no tiene que ser así de rígida, porque yo no me considero como una maestra rígida porque les permito también decir y entrar porque *la clase es para ellos*.

(...) también trato de cumplir con una institucionalidad porque si no, eso me resta a mí autoridad, y sí me respetan (los alumnos) como autoridad.

Para Raquel por su parte, un aspecto importante de su tarea como docente es cubrir el programa planteado (la guía de estudios modelo) por la institución, aunque el orden de los temas no sea exactamente igual.

Yo sí confío en que por algo cada una de las carreras, tiene sus programas. Entonces, podemos cambiar el orden etc., pero yo creo que si se eligen esos temas, hay que ingeniárnosla para cubrirlos.

Establecimiento de límites. Quizás por su entrenamiento en la danza, María tiene un estilo disciplinado y firme de conducirse frente al grupo y es muy sensible respecto de su rol de autoridad en clase. Piensa que el respeto a su autoridad es importante para sí misma y para los alumnos, principalmente porque realiza muchas actividades extra-clase que podrían prestarse a situaciones incómodas o difíciles en su relación con los alumnos si ella desde el principio no estableciera

claramente los límites entre la amistad y su papel como docente. Ella sostiene que el marcarles límites les da mayor seguridad e incluso mayor capacidad de gozar la clase.

(...) Luego hay actividades en donde las tengo que saber manejar muy bien por ejemplo: salir de la universidad, llevármelos a una exposición y luego, a lo mejor nos vamos a comer unos taquitos en el centro y luego a comentar la exposición, que es parte de socializar con ellos, de estar con ellos, de acompañarlos y también de compartir, pues lo que es de los seres humanos, o antes de entrar a cualquier museo, quedamos de ver en algún cafecito, desayunamos ahí y ya entramos al museo. Eso, si (...)no lo se manejar ellos lo pueden mal interpretar. Sin embargo, eso no me ha pasado, espero que no me pase, pero es un poquito peligroso y si creo que los maestros tenemos que aprender a manejar esa parte.

Sí, corroboro que mientras que yo diga “sí señores, pero la cosa así es”, la respetan absolutamente y hasta se divierten mas.

Para Beatriz, por su parte, los límites tienen que ver con varios aspectos: en primer lugar con el respeto que se deben guardar entre sí los compañeros de clase, cuya importancia comparte con Raquel. En segundo lugar, con el cumplimiento de las fechas en las que se entregan los trabajos, pues no acepta trabajos fuera de tiempo, así como con los requisitos académicos que solicita en ellos, principalmente una reflexión fundamentada y crítica de los temas.

Firmeza. María, Beatriz y Raquel se distinguen por mostrar una notoria seguridad en sí mismas. María, por ejemplo, considera que una de sus cualidades es no “tener miedo” de los alumnos, sean quienes sean, y aconseja a los maestros jóvenes trabajar primero sus propios miedos para enfrentarse a los alumnos sin temor.

Cuando me invitaron al UNITEC me dijeron “no, aquí no te vas a encontrar a la población de la Ibero, te vas a encontrar a gente que han sido vándalos, que han tenido vidas muy difíciles y no se qué” pero yo les dije “voy a darles una clase, déjenme intentarlo” y como efecto, fue el mismo, pero es no tenerle miedo a lo que estas haciendo.

Entonces, (...) respecto al maestro joven, mi consejo sería: ¿sabes qué? píérdeles el miedo; trabaja primero tus miedos y luego no les tengas miedo a estos muchachos, ni a estos ni a ningunos.

Responsabilidad y organización. Cuando se le pidió a Raquel que definiera su estilo docente no vaciló en calificarse como “abierta” y “tremendamente involucrada, responsable y muy organizada”. Ella le da un gran valor al orden porque dice que es lo que le ha permitido atender a su casa y a sus hijas, hacer ejercicio e impartir siete materias por semana. La organización implica que ella tiene planeado el curso sesión por sesión: sabe lo que se va a trabajar cada día, con qué materiales, y cómo se va a evaluar. Ella presenta su “método de evaluación” desde el primer día de clases porque así los alumnos “saben a qué atenerse”. El orden no sólo le ayuda a ella, sino a los mismos alumnos; Raquel está convencida de que ellos necesitan y piden un orden, porque eso les brinda una gran seguridad: saben qué se espera de ellos y saben qué esperar ellos de la docente.

Respeto al tiempo propio y ajeno. La organización implica la consideración por el valor de la planeación del tiempo empleado. Así, para Beatriz y Raquel resulta muy importante entregarles calificadas las tareas a la sesión siguiente, y Raquel destaca la voluntad de cumplir con el programa en los tiempos convenidos. Ella se describe como “tremendamente respetuosa” del tiempo de sus alumnos: no llega tarde, no falta, y sigue el programa al pie de la letra, de modo que ellos sepan qué se va tratar en cada clase. En las tres observaciones de aula, Raquel empezó y terminó la clase puntualmente. Procedía de manera ordenada y cubrió los temas que tenía preparados para cada sesión, aún cuando en una de ellas los alumnos que iban a exponer faltaron: ella no dejó el tema por verse, sino lo cubrió recurriendo a otras estrategias, pues lo importante era no perder el ritmo del curso. Durante la entrevista refirió que el orden es un elemento que le resulta imprescindible para funcionar:

El primer día saben el método de evaluación, no por cuadrada pero sí, porque yo necesito un orden y ellos nos piden un orden. Es la manera en que puedo hacer ejercicio, llevar una casa, mis hijas, 7 materias, etc.

Entonces, yo creo que ellos se sienten muy a gusto cuando saben lo que esperas de ellos. Saben, por ejemplo, de que si les dejo una tarea, la van a tener al día siguiente calificada, si les hago un examen, también. Entonces soy tremendamente respetuosa con ellos en cuanto a tiempos, nunca llego tarde, nunca dejo de venir, ellos saben perfectamente bien que va a haber en cada clase, soy muy respetuosa de su tiempo por lo mismo que les pido respeto para sus compañeros.

A diferencia de Aarón, quien tiene muy en cuenta la situación de cada alumno y es especialmente indulgente con aquellos que trabajaban, Raquel no hace concesiones de ninguna especie respecto del tiempo, y dice que con esta disciplina obtiene buenos resultados:

Hay un alumno (Aldo) que siempre llega tarde, porque trabaja y demás, pero yo le dije: “perdón pero no te vuelvo a tomar ningún retardo, entiendo que trabajas y demás, pero todos somos igual de importantes. Si a los demás les doy 10 minutos, no tengo por qué a ti darte 15” y hoy llegó antes de las 4.

La puntualidad y el orden también son elementos muy notables en Beatriz, quien como Raquel, cuida mucho de entregar a los alumnos a tiempo sus tareas corregidas. Otro aspecto importante es el hecho de pasar lista y exigir a los alumnos una asistencia del 80% como mínimo para aprobar el curso. Raquel inicia su clase pasando lista, mientras que Beatriz y María pasan lista hacia el final de la clase. Las tres docentes marcan claramente su autoridad dentro de la clase mediante detalles como el tono alto y la firmeza de su voz, y en el caso de Beatriz y María, la predominancia de su palabra sobre la de los estudiantes.

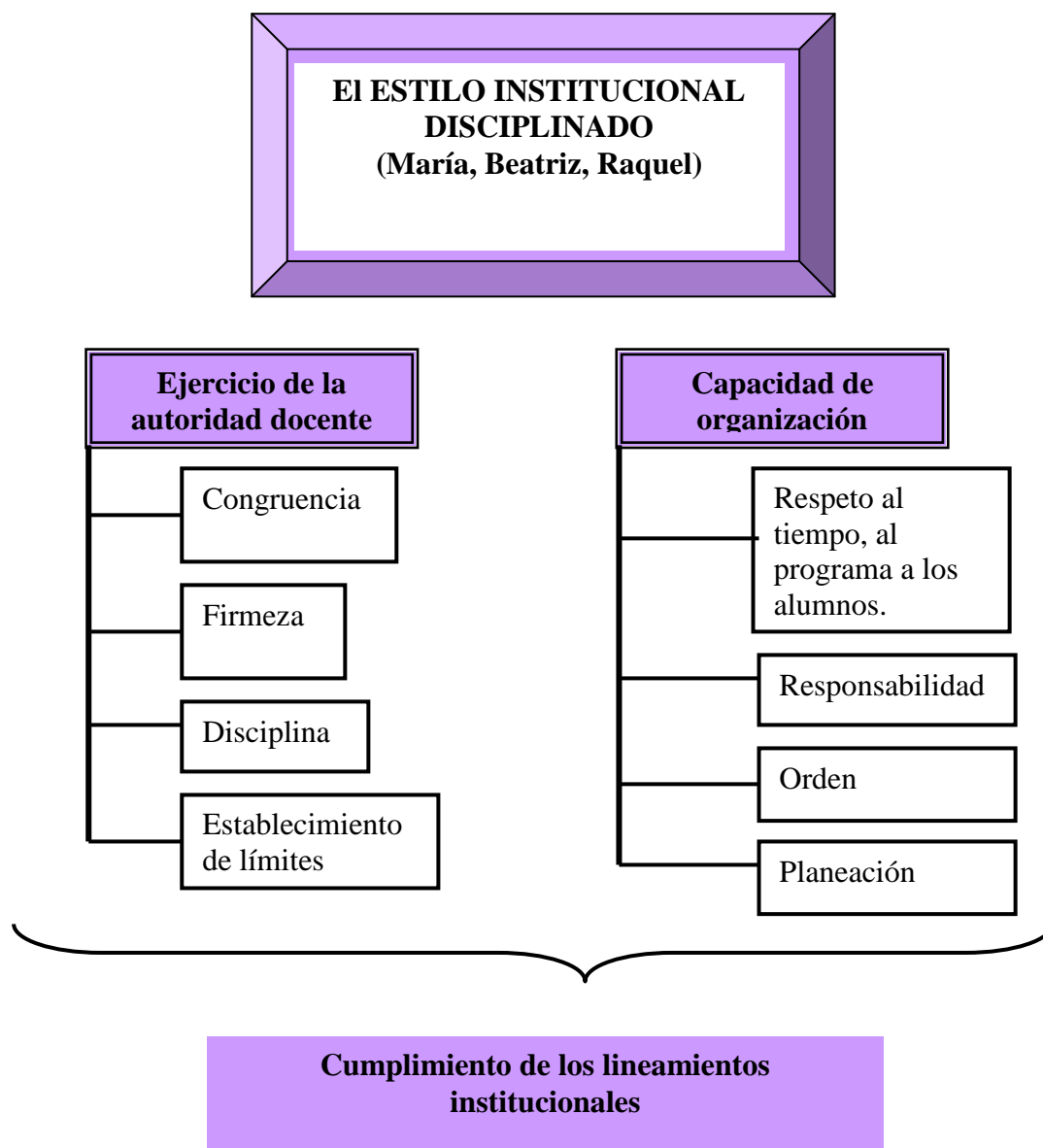
En síntesis, el estilo institucional se constituye por actitudes y comportamientos del docente que tienen como referencia el marco institucional, desde los valores que se privilegian, hasta el cumplimiento de la normatividad esperada. Se asienta en un ejercicio de la autoridad docente en términos del orden, la firmeza, la disciplina para establecer límites claros y supone una capacidad de organización que se refleja en el respeto al tiempo, al programa y a los alumnos, un sentido de responsabilidad y habilidades para planear el curso y llevarlo a término según lo planeado.



- Es una excelente maestra que de verdad te hace ganarte las cosas, no es como ninguna otra, pero vale la pena tomar su curso.
Comentarios de un alumno a Raquel, Primavera 2006

- Raquel es una maestra muy dedicada y valiosa, pues toma en serio su trabajo y nuestro desempeño.
Comentarios de un alumno a Raquel, Otoño 2008

Esquema 5.4.7 El estilo institucional disciplinado



5.4.8 El humanismo vivido a través de los diferentes estilos. Beatriz afirma que su estilo docente se identifica con su concepción de educación y lo define como humanista y democrático. Estos conceptos se traducen para ella en actitudes concretas de responsabilidad para con sus alumnos, tales como escucharlos, tratarlos de manera igualitaria, preparar la clase, calificar a tiempo los trabajos, y actitudes más generales, como la convicción de que es necesario aportar algo a los demás:

(...) humanista en el sentido estricto de la palabra, en alguien que respeta al otro y que es importante transmitir, y yo creo que, de alguna manera, dentro de todo esto, lo que está es el concepto de que tenemos que luchar de alguna manera por hacer este un mundo mejor, y si tienes algo que aportar, dalo, cada quién en el camino que tenga.

Entonces, mi estilo docente sería...un estilo democrático, un estilo humanista y un estilo ético, desde la responsabilidad que tengo con mis alumnos, el cumplimiento en mis tareas, preparación de clase y todo, creo que, que considero al otro igualmente.

Beatriz resume con estas palabras la manera en que una postura humanista sobre la educación y la docencia es vivida por todos los informantes a través de sus diferentes estilos. A continuación se enumeran los rasgos sobresalientes de ese humanismo docente que fueron detectados tanto en los discursos como en las acciones de los maestros, que es el criterio que ha servido de base para dividirlos.

A. Según el pensamiento (mundo interno) del docente:

En cuanto a la finalidad fundamental de la docencia:

- Fomentar la búsqueda del sentido de la existencia
- Suscitar preguntas relevantes
- Fomentar el pensamiento crítico y profundo
- Fomentar el aprendizaje significativo
- Transmitir vida
- Dar voz y lugar al sujeto

En cuanto a las creencias sobre los alumnos:

- Creer en la capacidad intelectual y moral de los alumnos
- Aprender de los alumnos

En cuanto a los valores del docente:

- Perseverancia
- Autenticidad

- Respeto
- Verdad
- Amor
- Esperanza / Fe

B. Según lo observado en la práctica del aula:

En cuanto al tratamiento de los temas:

- Relacionar la materia con la vida
- Interdisciplinariedad, o relación de la materia con otros ámbitos disciplinares
- Rechazo al dogmatismo
- Cuestionamiento y planteamiento de desafíos intelectuales
- Exigencia académica y material actualizado

En cuanto a interacción del docente en el aula

- Fomentar el diálogo y la libre expresión
- Escuchar a los alumnos
- Respetar sus puntos de vista
- Fomentar actitudes democráticas
- Fomentar la tolerancia, el respeto y la inclusión
- Generar un clima de confianza
- Tratar con justicia y equidad a los alumnos

Estos rasgos pueden resumirse en un común denominador: *el interés por el otro*. De esta postura de “descentramiento” del docente, que pone cuidado en la persona del alumno antes que en sí mismo, emanan estos rasgos desde la peculiar personalidad o estilo de cada informante, el cual, a su vez influye en la manera en que conduce las actividades en el aula e interactúa con sus alumnos. Aquí sólo se enlistan, porque los más importantes serán escudriñados con mayor profundidad en el apartado siguiente, relativo a las estrategias que los informantes utilizan para la formación humanista.

5.5 ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA FORMACIÓN HUMANISTA

Una vez que se han analizado las concepciones generales de los informantes sobre la vocación docente, la docencia efectiva, la práctica, el estilo docente y la educación humanista, los apartados que siguen se dedicarán a revisar aquellas estrategias didácticas que los informantes utilizan en el aula, fundamentalmente para conseguir tres finalidades:

- Motivar y mantener el interés de los alumnos
- Establecer vínculos personales
- Promover procesos reflexivos

Aunado a lo anterior, se exploraron las estrategias que los docentes utilizan para evaluar los logros de sus alumnos. Los insumos principales para este análisis provienen en algunos casos de las observaciones en aula y en otros las entrevistas a profundidad, de modo que ambas fungieron el papel de fuente principal y método de triangulación según el caso. Los comentarios de los alumnos que fueron recabados en las evaluaciones hacen de los cursos al final de cada período escolar, y de los cuales se tiene un historial de cinco años y medio (2000-2006) fungieron como herramienta de triangulación

5.5.1 Estrategias para la motivación

El concepto de motivación se aborda dentro del enfoque constructivista, como “un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta” (Woolfolk, 1996, citado por Díaz Barriga, 2005, p.67). No interesa aquí el enfoque conductista, según el cual la motivación se deriva de estímulos externos, sino el humanista, que atribuye a las personas curiosidad, deseos, expectativas y metas de realización, entre otros factores internos. En otras palabras, se trata de una motivación intrínseca que el docente busca fomentar, pero que en última instancia depende del alumno. Díaz Barriga señala que “en el plano pedagógico, motivación significa proporcionar o fomentar motivos, es decir, estimular la capacidad de aprender” (2005, p.69).

Los docentes estudiados dedican considerable energía a despertar y sostener la motivación intrínseca de sus estudiantes por la materia de estudio, y en el análisis de la información recabada se lograron identificar varias estrategias que utilizan con tal propósito. La interpretación que se realizó de estas estrategias permitió categorizarlas del siguiente modo:

Motivación en las primeras clases

- Crear un ambiente de bienvenida
- Despertar el interés por el tema
- Mapear la clase
- Sintonizar con el grupo
- Comunicar claramente las reglas del juego

5.5.1 Motivación en las primeras clases (esquemas 5.5.1a al 5.5.1e). Para todos los informantes el inicio de un curso es uno de los momentos claves más importantes, pues en él entran en juego muchos factores de cuyo manejo dependerá en buena medida que el docente consiga o no los propósitos educativos que persigue. La relevancia que le dieron a estas primeras sesiones en la entrevista fue la clave para decidir las observaciones de aula durante las primeras dos semanas del curso, al menos de una sesión por informante.

A partir de lo observado, la caracterización que se hizo de sus estrategias intentó reflejar la forma en que los informantes las conceptualizaron durante la entrevista, tratando de ser lo más fiel posible al lenguaje que ellos mismos utilizaron para describirlas. Se lograron detectar cinco estrategias para la motivación inicial que fueron comunes a todos los informantes, aunque algunos las usaban con mayor destreza y/o intensidad que otros, por un lado, y por otro lado, cada una de ellas está tan relacionada con las otras que es difícil y artificial deslindarlas. Lo que en la observación se presenta unido, en el análisis se separa sólo con la intención de lograr una comprensión más honda. Estas estrategias son:

- Crear un ambiente de bienvenida
- Despertar el interés por el tema
- Mapear la clase
- Sintonizar con el grupo
- Comunicar claramente las reglas del juego

A continuación se describirán brevemente cada una de ellas, siempre teniendo en cuenta la vinculación entre ellas.

Crear un ambiente de bienvenida. Esta es una estrategia utilizada por todos los informantes, que tiene mucho más que ver con el lenguaje no verbal que con el verbal: la sonrisa en el rostro, la actitud de serenidad, la cordialidad para saludar a los alumnos, la seguridad que demuestran ante un grupo que se reúne por primera vez. Ninguno de los docentes observados se mostró seco, adusto, amenazante o enojado la primera vez que su clase inició. Por ejemplo, Elena aborda a los alumnos

con mucha naturalidad desde el primer día de clases: les habla de tú y no permite que le hablen de usted ni que le digan “maestra”. Se presenta ante ellos por su nombre de pila y les pide que la llamen de ese modo; les sonríe y utiliza un lenguaje sencillo libre de tecnicismos. Este estilo de interacción le da cercanía con sus alumnos, aunque confiesa que cada vez le cuesta más relacionarse con los más jóvenes, que son los que cursan la materia de “Persona y humanismo”, y que prefiere los grupos donde hay alumnos de los últimos semestres, como los que cursan “El hombre y el diálogo trascendente”.

María, como Elena, viste de manera muy informal, casi no se maquilla, usa el pelo corto y tiene una voz clara, fuerte, modulada, y un rostro sonriente. Se dirige a los alumnos de tú y camina constantemente entre las filas de bancas mientras habla, con mucha seguridad y elegancia en sus movimientos, que revelan su práctica en la danza. Quirón también les habla de tú; su vestimenta es informal, y quizás su rasgo más notable sea un rostro sereno, que de alguna manera transmite paz y tranquilidad. Su tono de voz es suave, pero perfectamente audible. Raquel tiene una presencia más llamativa, cuida más su arreglo y su tono de voz es mucho más fuerte y agudo que el de Quirón, sin llegar a resultar molesto; como María, se muestra resuelta y segura, y les habla de tú. Beatriz, al igual que Raquel, cuida mucho su arreglo, y es pulcra y refinada; sonríe también muy fácilmente. Aarón, desde el primer día de clases, hace notar cierta extravagancia que en realidad le es muy natural. Interactúa con sus alumnos con un tono que va de lo formal o lo informal y que nunca acaba por definirse totalmente, pues juega en un vaivén constante entre hablarles de “tú” o de “usted” indistintamente, mientras que los alumnos, por su parte, rara vez le hablan de “tú” el primer día de clases. No así al final, donde más de la tercera parte acaba tuteándole. Es indudable que su edad y apariencia física impone de primera vista cierto respeto en los alumnos, y quizás ejerce en ellos cierta fascinación la manera algo estrafalaria que tiene de vestir, con sombreros de palma, boinas verdes, claveles en el ojal y en general una indumentaria que no es común observar en los demás maestros.

Al contrario de Aarón, la vestimenta de Juan Ramón no llama la atención, pero al igual que él, tiene una voz muy potente, una sonrisa fácil y una seguridad muy notable; se dirige a ellos de “tú”, pero normalmente los alumnos le responden de “usted”, y le tratan como “maestro”, quizás por su edad. Juan Ramón dedicó gran parte de la entrevista a hablar sobre la importancia que tienen las primeras clases para despertar el interés de los alumnos por la materia, pues una vez que logra cautivarlos, lo demás camina con facilidad. Afirma que la primera impresión es muy importante,

pues no sólo se presenta el curso, sino, sobre todo, se trata de la presentación del propio maestro, de la cual dependerá que los alumnos se involucren y comprometan: si el maestro es veraz, los alumnos lo captarán y le respetarán.

Bajar la guardia. Gabriel es quien utiliza deliberadamente una estrategia encaminada a generar un clima de confianza, que él denomina “bajar la guardia” y que consiste en convencer a los alumnos que “la clase es para ellos”, que en ella tienen un espacio privilegiado para reflexionar sobre el sentido de su propia vida, en las circunstancias concretas en las que se encuentran, y que eso es lo que cuenta. En sus palabras, “reflexión universitaria es *“mi reflexión”*”; en ella entran las personas que me son significativas, los eventos de mi vida, mi preocupación por el futuro, etc. “Bajar la guardia” significa salirse de los encuadres acostumbrados por el sistema educativo donde lo que cuenta es una calificación para pasar una materia, y mirar esta experiencia como una oportunidad para desarrollarse en una interacción con los demás, bajo la guía del maestro. Así lo relata en la entrevista:

(...) En las primeras clases, convencerlos de que estamos aquí para reflexionar: “baja la guardia, olvídate de exámenes, de evaluaciones objetivas, de todo una sistematización, aquí el objetivo es que reflexiones, que hagas una introspección, ahorita no nos interesa si vamos a resolver el problema de hambre en África, o ni vamos a resolver el conflicto de las guerrillas o, no, ahorita es un tiempo para ti. Estas materias son para ti y para nadie más”, entonces cuando uno ayuda a bajar la guardia en ese sentido, cuando les decimos “esto es para ti y para nadie más, así es que “tráite” tu café y tus galletas y vamos a intentar reflexionar juntos y vamos a tratar de ver si la otra persona se ha hecho las mismas preguntas o no y de que manera se las ha respondido, si es que ya lo ha hecho”.

Esto para mí, es fundamental en las primeras clases, esto es: reflexión universitaria es *mi reflexión*, es *mi* pregunta sobre *mi* persona, sobre mi futuro, sobre *mi* presente y sobre *mi* pasado. Ahí entran mi familia, mis amigos mis relaciones, aquello que no he dicho, que no he compartido y aquí vamos a tratar de que te mires en un espejo para mí. Paso número uno: que entren en ese estado de “florejitos y cooperando”

De manera semejante, aunque sin darle una denominación, Beatriz presenta su clase como “nuestro espacio”, en el que “podemos ser libres” para externar las preocupaciones, las inquietudes, las preguntas que quizás no se han atrevido a hacer, y les invita a sentirse en confianza, solicitando de todos respeto, apertura, capacidad de escucha y discreción.

Construir el clima de confianza y disposición para el aprendizaje tiene mucho que ver con la ruptura de las barreras defensivas que los alumnos traen consigo al inicio de un curso y que pueden tomar las formas de desinterés, apatía, lejanía, etc. Estas barreras se muestran también en su lenguaje corporal. Muchos se sientan en la parte de atrás del aula, con expresión inerte, o abismal, como si no estuvieran ahí. Otros dibujan en sus cuadernos, o abren la laptop y juegan con el celular.

Con razón afirma Quirón que, de entrada, los alumnos le parecen “fríos y distantes”; por ejemplo, pocos contestan el saludo inicial del profesor. Sin embargo, a medida que los docentes observados van hablando y moviéndose, esos bloqueos empiezan a desvanecerse.

Lo primero que ves, es un montón de caras de jóvenes que muchos traen fastidio, otros se están durmiendo, otros se están mandando mensajitos, hay quien te esta juzgando, otros te están evaluando, a lo que yo diría que si te vas a nivel de los prejuicios de la imagen inicial que te da un grupo, pues si es muy fría.

La clase es para ti. Este es un código con el que se clasificaron en la entrevista expresiones similares que provienen de las voces de Juan Ramón, Gabriel, María, Elena, Beatriz y Aarón, pero que se encuentran también implícitas en el discurso de Quirón y Raquel. Con él puede sintetizarse la estrategia global de “crear un ambiente de bienvenida” al inicio del curso y que cada quien traduce a su manera, según su personalidad y según el tema general del curso. Por ejemplo, Gabriel les dice explícitamente a sus alumnos: “esta clase es para ti”, María les invita a hacerle sugerencias porque considera que “la clase es para ellos” y Aarón elige las lecturas con la intención de que sean éstas las que le digan algo especial a cada alumno. Juan Ramón, por su parte, también motiva a sus alumnos personalizando la dirección del contenido de su curso.



- Es un excelente profesor, y la forma en que se expresa hace que uno tenga confianza y motiva a la participación.

-Comentario de un alumno a Gabriel, Otoño2005

Despertar el interés por el tema. Generar la debida disposición del alumno para el aprendizaje al que se refieren Marzano y Pickering (2005: 15-27) está estrechamente vinculado con la manera en que los informantes presentan el programa de su curso para suscitar el interés por su materia. Recuérdese que por tratarse de docentes de excelencia, muchos de sus alumnos se inscriben por recomendación de otros compañeros, y el prestigio del que gozan en la universidad de alguna manera allana la dificultad de motivar a sus alumnos. Sin embargo, siempre existen en sus clases alumnos que se inscribieron solamente porque el horario les convenía, En esta presentación destacan Aarón, Gabriel y Juan Ramón, y María en cierta medida. Las categorías que se obtuvieron al respecto a partir de las observaciones de aula y de las entrevistas a profundidad, son las siguientes:

- *Mostrar el panorama de los temas del curso de manera original y novedosa*, como una especie de “popurrí” de poemas vinculados con los intereses humanos más profundos (Aarón)

- *Bajar la guardia y entrar por la puerta de la fragilidad humana* para suscitar el interés por las preguntas fundamentales de la existencia (Gabriel)
- *Presentar la clase como la invitación a un fiesta con gente inolvidable*, con amigos que tienen un mensaje muy importante que comunicar a cada alumno en particular y que cambiará la manera en la que ven su vida (Juan Ramón)

Aarón sorprende a sus alumnos por la originalidad con que plantea el material del curso: no recurre a la típica presentación del temario, los objetivos del curso, la calendarización de las sesiones, etc., sino que la primera clase es una especie de tertulia literaria en la que se dedica más de 15 minutos a leer –declamando– poemas previamente seleccionados por él, con el doble propósito de mostrar a los alumnos un panorama general de los temas que se van a tratar en el curso y de causarles cierto impacto, asombro y curiosidad. Como ya se señaló, Aarón es un excelente declamador de poesía: sabe imprimir sentimiento a lo que recita con una voz poderosa y grave, de modo que, de sólo escucharle, es posible suponer que provoca en los alumnos sentimientos de asombro o fascinación⁴¹. Aarón elige fragmentos de poemas de todo tipo, relacionados con la vida, cuidando que estos poemas capten la atención de su auditorio. Durante la entrevista explica así su estrategia:

Sobre todo que les hago un recorrido en la lírica y con el pensamiento, les hago un recorrido desde la antigüedad antes de llegar a Latinoamérica, un recorrido completo: desde los griegos para acá ¿no? a veces desde antes; a veces me voy desde los textos de la India. Agarro todos los textos así ¡pum!, fragmentitos ¿no? Para ir haciendo un recorrido; los textos prehispánicos de los poetas nahuas y... avanzamos, estudiando el pensamiento hasta llegar al presente. Les leo un texto por ejemplo, del siglo XV, del siglo XVIII, el primer día de clases, siglo XIX y del siglo XX al XXI, sobre el mismo tema: ¡Se quedan así! ¡Cómo ha variado! ¿no? sobre el mismo tema, textos diferentes.

Otro recurso que utilizó en el primer día de clases al presentar su materia, defender ante sus alumnos la importancia que ésta tenía para su formación humana, de acuerdo con el modelo educativo de la UIA. Esto, que puede no ser una práctica común en los maestros que enseñan materias relacionadas con la dimensión profesionalizante del currículo, es una constante en los diez maestros entrevistados en este estudio. Aarón sabe que muchos alumnos no toman en serio las materias del ARU y combate este prejuicio desde su arraigada convicción de que su materia es importante y muy valiosa para ellos, independientemente de la carrera que estudien. No sólo el primer día de clases, sino durante las sesiones observadas a lo largo del semestre, Aarón aprovechó

⁴¹ Es prácticamente imposible saber, mediante la sola observación de aula, lo que un alumno siente o piensa, de modo que todo lo que se diga en adelante con respecto de las reacciones internas, emociones o pensamientos de los alumnos es un mero supuesto, y quizás una transferencia de los sentimientos que se provocaron en quien observaba.

algún momento de la clase para recalcar el aporte específico de su materia para la formación de los alumnos en “una universidad como esta”. La primera clase, y con el pretexto de hablar de la forma de evaluar, que es lo que más les interesa a los alumnos, Aarón aprovechó para decirles que su materia no es el comodín que ellos esperan para subir sus notas; que se trataba de algo “más profundo” que tenía que ver no sólo con la literatura, sino con los valores humanos, y que esperaba de ellos un esfuerzo para leer y pensar. Durante la entrevista, lo verbalizó de la siguiente manera:

Bueno, yo les hablo claro desde el principio, yo les digo: estamos en una universidad de tal tipo, comprenden, y estamos en un área de estudios en la universidad donde se promueve los valores humanos. Entonces, ustedes no están aquí para adquirir un número o una calificación, porque muchos vienen creyendo que integración es, ¿cómo se llama?, el jockey de la baraja, el jockey sí, de qué bueno, es una barajita más y ahí me dan un diez seguro. ¡No es así!

Es decir, yo les digo, no es, no se trata de una promoción de números ¿entendido? Se trata de algo más profundo: la universidad pretende esto y sí les hablo de todo el Ideario que hemos trabajando durante tanto tiempo con ellos. Entonces desde un principio quedan las relaciones al respecto bien claras.

A pesar de la importancia que Aarón le da a su materia como pieza clave del modelo educativo de la universidad, afirma que nunca –al menos durante las observaciones que se hicieron– lleva a su clase al Ideario o los documentos que fundamentan el Área de Reflexión en Universitaria para leerlos a los alumnos. Más bien, de una manera muy sencilla, les explica que “esta universidad” se interesa por “promover los valores humanos” y “atender a las personas” en sus inquietudes y necesidades, ya sea literarias, filosóficas, e incluso sentimentales, etc. Durante la entrevista Aarón explicó que, con todo y que para él es muy importante que los alumnos se familiaricen con los documentos básicos de la institución, no tiene ningún sentido que los alumnos “se los aprendan de memoria”, sino de lo que se trata es de encarnarlos en el contenido y la forma de conducir el curso: “El asunto no es leerlo, el asunto es a la hora de la práctica, en la vida”.



- El profesor impulsa el humanismo que la UIA debe tener como característica y diferencia de otras universidades, la forma de pensar y ver las cosas del profesor es lo que más me ha dejado –

Comentario de un alumno a Aarón, Otoño 2002

En cuanto a Gabriel, podría decirse que su estrategia de “crear un ambiente de bienvenida” y de “despertar el interés por el tema” son en realidad una sola cosa⁴². Ya se describió para la primera, lo que él llama “bajar la guardia”, y que tiene que ver con presentar su clase como un espacio de reflexión pensado para ellos, donde pueden relajarse, “traerse su café y sus galletitas”. Esta

⁴² Es preciso señalar aquí que por diversas circunstancias de acomodo de horarios, Gabriel fue el único informante del que fue posible hacer seis observaciones de aula, en lugar de las tres que se hicieron con el resto, aunque las primeras tres se realizaron sin cámara de grabación, a manera de ensayo y entrenamiento.

estrategia de “bajar la guardia” es la mancuerna de otra, que él llama “descubrir la propia fragilidad”. A ambas atribuye “el secreto” de su éxito como docente.

Una vez que Gabriel percibe que ha logrado que sus alumnos abandonen las actitudes defensivas, se esfuerza en mostrar ejemplos relacionados con situaciones límite de la vida (enfermedades, muerte, pérdida de trabajo, rupturas amorosas, etc.) que les lleven a percatarse de su condición insuficiente y precaria, es decir, en su términos, “a descubrir su propia fragilidad”, que para él es la puerta correcta para entrar a su curso. Sostiene que la condición humana que nunca es autosuficiente, como a veces nos hizo creer el pensamiento de la modernidad. La fragilidad humana es ontológica: no se soluciona con mayor tecnología, ciencia o dinero, afirma, “es nuestra manera de ser en el mundo”. Se trata más bien de encararla, de no ocultarla, para desde ahí preguntarse por su sentido. La respuesta no está en lo exterior, sino en un proceso de introspección, en una lucha al interior de sí mismo para encontrar las respuestas al sentido de nuestra existencia, que es lo que el curso busca promover. Gabriel habla con tal apasionamiento que sus alumnos no dejan de mirarle. Cierran las laptops (nunca pide que lo hagan, por ejemplo), enderezan su postura, y su lenguaje corporal indica que lo que el maestro dice está interesándoles. Gabriel hace énfasis en que su materia tendrá una utilidad para vivir su vida de manera más plena y consciente, y lo enfatiza a medida que percibe que ha ganado la atención de los alumnos, pues mantiene con cada uno un contacto visual constante, y camina entra las filas sin quedarse en la frontera invisible que significa el comienzo de la primera fila y que normalmente marca el territorio de los maestros. Cabe señalar que estas dos estrategias, “bajar la guardia” y “descubrir la propia fragilidad” no fueron deslindadas ni categorizadas durante las observaciones; sino que más bien se percibieron como siendo parte del mismo fenómeno de introducción y motivación al curso. Fue hasta la entrevista cuando Gabriel mismo las conceptualizó, les dio un nombre y un propósito que permitió a clarificar la observación y que indica la conciencia plena que tiene de su uso en el aula.

(...) el secreto de mi actividad docente son dos cosas básicamente: En las primeras clases, convencerlos de que estamos aquí para reflexionar: “baja la guardia, olvídate de exámenes, de evaluaciones objetivas (...) Número dos: para mí es muy importante en las primeras clases ayudarlos a descubrir que efectivamente, esas clases orientadas hacia su persona, apuntan ciertamente a las carencias a nuestra condición humana que no es autosuficiente, a una condición humana frágil. Creo que para mí este sería el segundo aspecto pedagógico de mi enseñanza; primero entro por la puerta de la fragilidad, entro por la puerta de la condición humana necesitada, carente, y si (...) en las primeras clases te ayudo a descubrir que no eres autosuficiente como nos hizo creer el siglo XX (la modernidad), que la respuesta no está en una tecnología de punta, que la respuesta no es una computadora de tecnología avanzada, sino más bien que la respuesta esta en ti y tú tienes que luchar contigo mismo para darte respuestas junto con otros, entonces, para mí creo que son la gran puerta de entrada para mis cursos.

(...) la intención es que te des cuenta de que por *motu proprio* no puedes, porque como la puerta de entrada es hablar de la condición precaria del ser humano, porque necesitas a los otros, entonces vamos a ver como otros han tratado de responder.

Una vez que logro cautivar y despertar la atención sobre el sujeto y sobre sí mismo, lo demás creo que se va sobre ruedas.

Al iniciar el curso, Gabriel también hace ante sus alumnos una especie de apología de las humanidades, y específicamente de la filosofía, por la capacidad que esta disciplina tiene para ayudar a responder las preguntas fundamentales de la existencia humana. Sin embargo, su apología no tiene las características de un discurso formal: su lenguaje es sencillo, libre de tecnicismos y salpicado de sentido del humor. Por ejemplo, gustaba de criticar el estilo de vida americano basado en el consumismo, la superficialidad y la ignorancia, y para hacer notar que algún personaje de la vida pública, como George Bush o Vicente Fox –en ese entonces presidentes de Estados Unidos y de México respectivamente-, hacía declaraciones absurdas o fuera de lugar, utilizaba la interjección “Hello!!”, tomada de las mismas expresiones de los alumnos, arrancándoles la risa. Entre broma y broma, su argumentación seguía la línea de que, más allá de un “pragmatismo inmediatista”, que nos puede distraer de lo fundamental por un tiempo, hay preguntas que no es posible eludir para siempre, y que seguramente van a aparecer en los momentos críticos de la vida. Afirma a sus alumnos que su curso tiene un gran valor porque les va a permitir formularse estos cuestionamientos en un ambiente protegido y relajado, y no al borde de una crisis existencial. Durante la entrevista explicó esta postura de manera mucho más formal, y expresó su convicción de que estas estrategias de “bajar la guardia” y sensibilizar a los alumnos sobre su propia fragilidad, posibilitaban “abrirles la conciencia” a la búsqueda de una vida con mayor significado.

(...) las humanidades, (...) te van a dar respuesta a preguntas de tu existencia. Creo que para mi una de las puertas de entrada más importantes en el área de reflexión universitaria es ayudarlos a descubrir justamente que mas allá de un pragmatismo inmediatista, existen preguntas mucho más profundas que siempre están ahí, incómodas la mayoría de las veces ¿por qué escamotearlas? ¿por qué darles la vuelta cuando hay formas de responderlas? Y esa es nuestra intención y objetivo. Cuando los convencemos las primeras clases de esto, los cautivamos

Para mí, ese sería la manera en que vamos abriendo la conciencia, ahí esta esa necesidad acuciante y la puedes entretener, la puedes ocultar, la puedes escamotear pero salta como esos muñecos sorpresa que abres la caja y un buen día sin que te des cuenta, te va a saltar esa pregunta ¿por qué no te la haces ahorita? ¿Para qué te esperas a tener una problemática extrema o límite en donde lleno de angustia no vas a poder responderte? Mejor, hagámonos las preguntas ahorita con café y galletas, como siempre les bromeo

El tercer maestro que sobresale en las observaciones de aula por la originalidad con que presenta su curso es Juan Ramón, quien como Gabriel, trata de “bajarles la guardia” a los alumnos. Aunque nunca lo verbalizó de ese modo durante la entrevista, parece que esto es, es en efecto, lo que

logra cuando plantea su clase no como un curso, sino como la “invitación a una fiesta con gente inolvidable”, expresión que probablemente cae de sorpresa a los alumnos que esperan de entrada una presentación más convencional de los contenidos del programa. A través de los datos recabados es posible interpretar que Juan Ramón tiene la convicción de que la suya no es una clase, sino un *encuentro* que él va a propiciar con los alumnos, pues se mira a sí mismo como un espejo que va a reflejar a los autores que conoce, para que ellos puedan, a través de él, mirarlos profundamente, y captar el mensaje que tienen que comunicarles.

Para aceptar esta invitación, lógicamente “uno tiene que saber a *qué* se le invita”, y *quién* le está invitando. De ahí que Juan Ramón dedique el primer día a lo que él llama, según la terminología de la pedagogía jesuita, una *lectio brevis*, es decir, a presentar a grandes rasgos el contenido general del curso, y a presentarse a sí mismo, de tal manera que se interesen en lo que van a recibir no sólo por el contenido, sino por el maestro que lo imparte. Juan Ramón habla por un lado del panorama general que abarcará su curso en términos de las épocas que cubrirá, pero sobre todo de los autores que se manejarán, enfatizando más su aspecto humano que el literario. En este ejercicio, Juan Ramón se presenta simultáneamente a sí mismo, y habla de su propia producción plástica y literaria. En su opinión, la presentación del maestro es tan importante o más que el mismo contenido del curso, pues la persona del maestro es la mejor arma para educar, y el joven capta enseguida la congruencia y valor de un maestro⁴³; de ahí que la primera impresión sea tan importante.

(...) pero tienes que interesarlos en lo que van a recibir, por eso la técnica de los jesuitas de la clase primera *lectio brevis* es una presentación del asunto. Estás presentando tu materia, pero te estás presentando a ti también y los muchachos te están calibrando, es que es muy importante la primera impresión (...)

(...) veo la necesidad de darles en la primera clase una aproximación de lo que va a ser la clase para que los muchachos calibren cómo va a ser y desde la primera vez saben me va a gustar o no me va a gustar, el maestro sabe lo que está diciendo o no sabe lo que está diciendo, en esto obran mucho las tablas que tenga el maestro para dar su clase (...)



Al principio cuando inscribí la materia no estaba convencida de llevarla, pero cuando empezaron las clases me di cuenta de lo interesante que estaba el curso, la manera en que amplió mi percepción de las cosas hizo que tuviera una nueva disposición.
Comentario de una alumna a Juan Ramón, Otoño de 2005

En cuanto al contenido del programa, ya se ha señalado que Juan Ramón subraya el concepto de invitación, que tiene aquí un sentido personal (está dirigida a ti) y festivo (la clase será

⁴³ Recuérdesse que la construcción de la categoría de la práctica docente como modelaje de valores se alimentó principalmente de la información proporcionada por Juan Ramón, tanto en la entrevista como en las observaciones de aula.

una fiesta), donde el gozo que promete es intelectual, pues la clase será un espacio “para pensar”, para desarrollar la inteligencia y el conocimiento, pero también vivencial: será un espacio afectivo “para madurar”, “para estar juntos”. En la entrevista se refiere a la docencia como un acto de amor, y como el amor, no puede ser producto de una coerción, sino de la libre aceptación a esta invitación. Al inquirirle sobre el sentido que le da al amor en la presentación de su clase, el informante lo vincula con la experiencia de la novedad; con la promesa de obtener algo nuevo y grato.

Es como el amor, es una invitación a pensar, es una invitación a que maduren, es una invitación a estar juntos en un curso que comienza, en donde todos vamos a salir con algo nuevo.

Así, su estrategia, como la de Gabriel y Aarón, consiste en salirse del marco tradicional de la presentación de un curso académico y plantearlo como un encuentro gozoso, como una “fiesta con gente inolvidable” a la que asistirán aquellos literatos o personajes bíblicos (según sea la materia⁴⁴) cuyas vidas han sido sorprendentes, que han enriquecido nuestra cultura y tienen un mensaje importante que comunicar personalmente a cada uno de sus alumnos. Juan Ramón atiza la curiosidad de sus alumnos cuando se refiere a los literatos que se estudiarán como personas que “que fueron odiadas, rechazadas”, “suicidas, locos, cocainómanos, morfinómanos”. Al decir estas palabras se percibe un atento silencio en la clase, y Juan Ramón a continuación puntualiza que no fueron grandes hombres por sus debilidades, sino porque de algún modo supieron comprender “el corazón del hombre”, y, sobre todo, porque fueron “gente rara que supo ser fiel a su destino”. Esta manera de entender el curso produce en los alumnos un efecto de curiosidad, al mismo tiempo que relaja la tensión que sienten por aprobar una materia de la que probablemente no saben mucho y a la que tampoco no quieren dedicar mucho tiempo. Para afianzar el interés que va logrando, señala que en su materia no importarán las fechas, los datos informativos que en otras materias habría que aprender de memoria sin ningún sentido. Durante la entrevista casi repite textualmente lo que se le observó decir a sus alumnos:

(La clase) Es una cita, con amigos que nos acompañar el resto de su vida, no es una clase es una fiesta donde van a conocer gente inolvidable. Entonces están como... y dicen “¡Ah, caray! Esto va a ser otra cosa; yo creí que lleva ser cosa de fechas nombres libros; a mí qué me importan fechas, nombres, libros de literatos y yo no voy a ser literato”. ¿Sientes amor? Vamos a ver a Becker y así empezamos a ver a los poetas malditos, así damos un brinco América con el modernismo, la personalidad de cada uno de nuestros siete grandes modernistas, todos modernistas y todos tan distintos, *completamente distintos, personales* uno del otro, ¿cómo va ser igual la persona de Amado Nervo que la de Luis G. Urbina, o la de Díaz Mirón, o la de Manuel José Otón, o la de López Velarde. Distintos, únicos e irrepetibles, como todo hombre debe ser: único e irrepetible.

⁴⁴ Se observaron las dos clases iniciales de estas materias, tanto la del contenido bíblico (“Autores y personajes del Evangelio”) como la de literatura (“Poesía latinoamericana contemporánea”, aunque las dos observaciones restantes se hicieron sobre la clase de literatura solamente.

En congruencia con su presentación de la clase como una invitación, una reunión o una fiesta, Juan Ramón se rehúsa a emplear medidas coercitivas para asistir a su clase y se propone lograr una asistencia motivada por el interés que suscita su clase. Pasa lista de asistencia para aprenderse los nombres, pero no toma en cuenta la asistencia para calificar. Con todo, los alumnos acuden a su curso con regularidad. Así dice que se expresan los alumnos respecto de este punto:

(...) hay una cosa curiosa, fíjate: siempre han dicho *lo mismo* a veces con las mismas palabras, muchachos con distancia de 15, de 25 años diciendo lo mismo: “es el mejor maestro que tenido, le encanta dar su clase por eso me encanta venir a oírlo”. Otros: “Es una clase a la que se va más aunque no pasen lista porque va uno porque le gusta estar ahí” “se me hace corta la clase”.



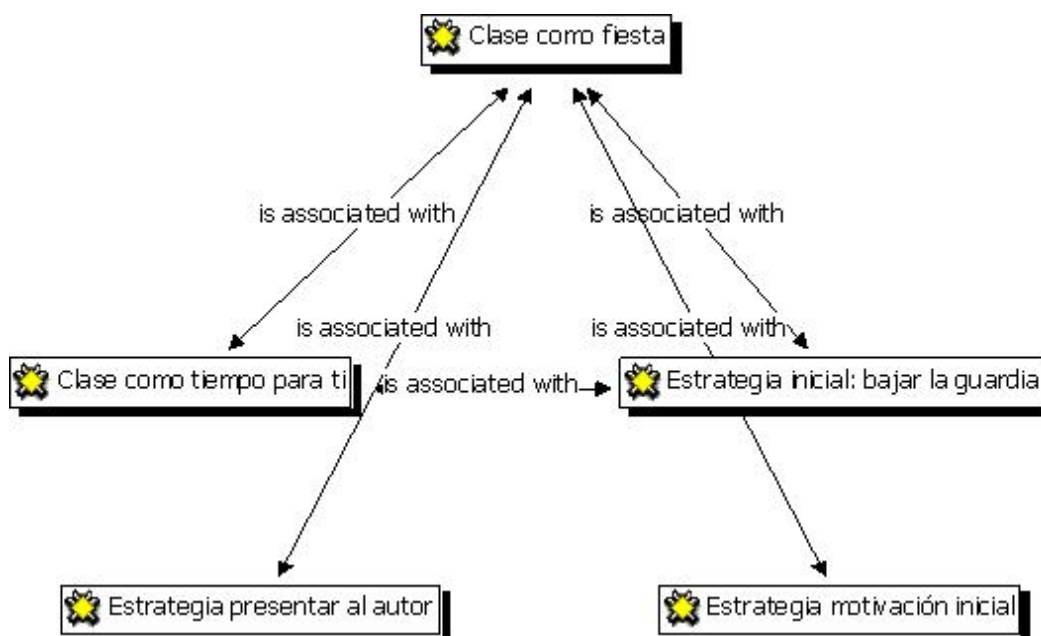
- Es una clase que vas por gusto y no por obligación.
Comentario de un alumno a Juan Ramón, Primavera 2006

- Significó un reto a pesar de que tenía poca esperanza de la clase, no me esperaba una clase así de interesante
Comentario de un alumno a Gabriel, Otoño 2005

-Cuando empezó el curso tenía otras expectativas, pero conforme pasaron las clases me di cuenta que la poesía me gusta más de lo que pensé me podría gustar. Se me hace una excelente clase!!!!
Comentario de un alumno a Aarón, Otoño 2005

- Una materia la cual no generaba ningún tipo de expectativas por parte mía. Al paso del tiempo me fue interesando cada vez más
Comentario de un alumno a Quirón, Primavera 2006

En el *Atlas ti*, la presentación de la “clase como fiesta” arrojó la siguiente red de relaciones entre el código “Clase como fiesta” con 3 menciones, y los códigos “Estrategia inicial: bajar la guardia” con 2 menciones, “Estrategia motivación inicial” con 16 menciones, “Estrategia presentar al autor” con 11 menciones y “Clase como tiempo para ti” con 3 menciones, como puede verse en el siguiente esquema:



Esquema 5.5.1a La clase como fiesta

Atender primero a los resistentes: razones pragmáticas a los pragmáticos. Esta es una variante de la estrategia general de “despertar el interés por el tema”, que sí fue posible detectar y conceptualizar desde la observación de aula. Resultó evidente porque Juan Ramón se refería con insistencia a los alumnos que estaban sentados hasta el fondo de la clase, con una actitud de cierta displicencia. No se quejó de su actitud, pero sí preguntó si ellos estudiaban ingeniería, a lo que tres de los cinco respondieron “- Sí, ¿por qué?” y Juan Ramón sólo contestó “-No, nada más”. Luego continuó hablando, pero fue notoria la manera en que insistió en que a pesar de que no lo pareciera, su clase les resultaría a la larga de suma utilidad, porque adquirir cultura era algo muy valioso, que distinguía a un verdadero universitario de quien sólo es un técnico hábil, y que los profesionistas de la Ibero eran buscados en el mundo laboral justo porque la cultura permite a las personas brillar más, al capacitarlas para apreciar cosas que “una gente sin cultura no puede mirar”, y que esa amplitud de miras los haría creativos e innovadores.

Durante la entrevista, puntualizó que el principal obstáculo a vencer en el inicio de sus cursos es el pragmatismo que impera en alumnos que provienen de carreras donde no se desarrolla una sensibilidad a las cuestiones artísticas ni a las humanidades. Ellos se muestran poco interesados a aprender algo a lo que no le ven una utilidad práctica inmediata y que no se relaciona con su formación profesional. Juan Ramón dice que es fácil saber quiénes son, porque normalmente se sientan hasta el fondo de la clase “repatingados” en sus sillas. Una vez que los ha detectado, hacia

ellos dirige “toda la fuerza de la clase”, hablándoles “en su propio idioma”, es decir, esgrimiendo razones “pragmáticas” para convencerlos de que la cultura tiene un alto valor para la formación de su perfil profesional. Juan Ramón les dice con mucho aplomo que adquirir esta formación les hará egresados “más valiosos”, que no sólo sabrán de su carrera. Adquirir cultura no es “una cosa de flojera”, sino algo que a la larga les va a redituvar muchos beneficios.

Sé cuáles son los ingenieros porque están al final echados, repantigados en las sillas con una cara de “yo no quiero estar aquí, yo no sé que no estoy haciendo aquí” que inmediatamente veo el frente de ingenieros. “- ¿Ustedes son ingenieros verdad? “-¿Cómo lo sabe?” “- No, nada más”... nada más es la pinta, son todos iguales los ingenieros, con el tiempo veo.... A ellos es a los que dirijo las balas gruesas y todo, toda la fuerza de la clase. La fuerza de la clase en el sentido de que “vean, el humanismo, lejos de estorbar ayuda y ¡Ay! de ustedes si solamente supieran lo técnico de su materia, de su carrera técnica, eso no es ser un universitario”.

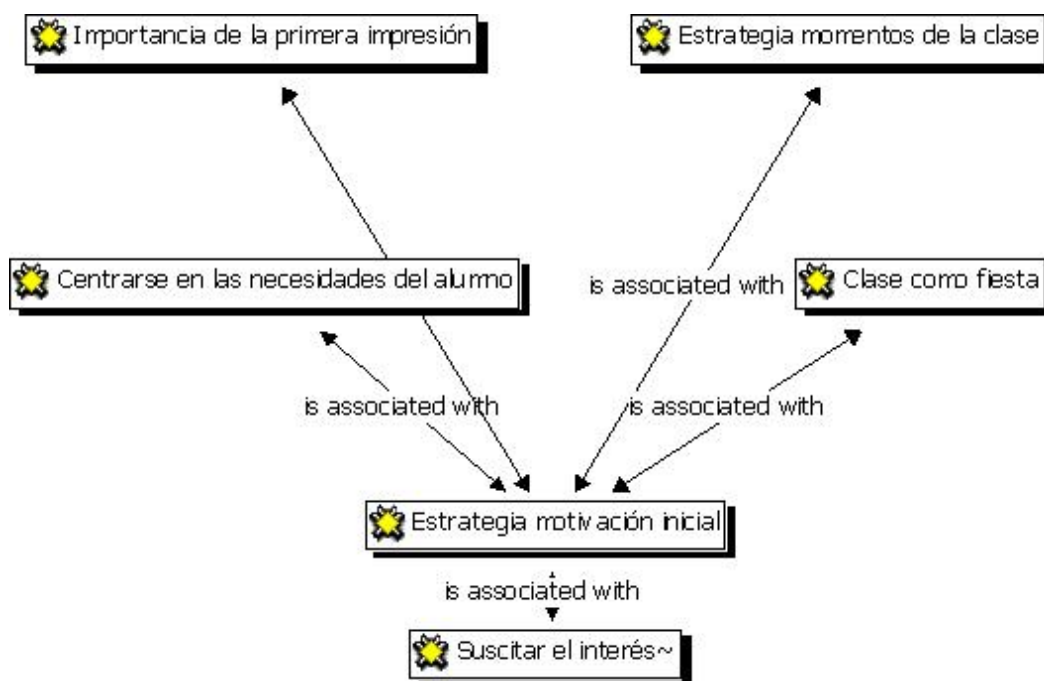
(...) tienen ellos que ver que les reporta, somos pero muy utilitarios, y más algunos grupos, los matemáticos o los ingenieros, cuando ven lo que les reportará de utilidad, y que (...) cuando salgan y vean que la cultura que recibieron a través de todo esto los hace más valiosos y superiores en lo que saben a los demás, de su carrera y algo más que ellos no lo saben y a ustedes los colocan por arriba, eso a alguien muy utilitario le mueve, y les remato con esto: “La cultura vale”. No es lo mismo una persona culta que una inculta, y eso vale.

(...) porque siempre les digo, la cultura no tiene que ser un estorbo ni una cosa de ¡Ay que flojera! ¡Al contrario!.



- El profesor puede lograr que a la persona más iliterata le guste la poesía, fascinante!
Comentario de un alumno a Juan Ramón, Otoño 2003

En síntesis, con respecto a la estrategia general de “despertar el interés por el tema”, como motivación inicial, la red de códigos asociados que se elaboró en el *Atlas ti* con la relaciona el código “Estrategia motivación inicial con 11 menciones, con los códigos “Estrategia momentos de la clase” con 6 menciones, “Clase como fiesta” con 3 menciones, “Importancia de la primera impresión” con 2 menciones, “Centrarse en las necesidades del alumno” con 2 menciones y “Suscitar el interés” con 20 menciones:



Esquema 5.5.1b Estrategia motivación inicial

María, por su parte, presenta el contenido del curso como una oportunidad de abrirse a horizontes interesantes, que les lleve a vivir una vida más libre, plena y feliz. Así como Gabriel hace una apología de la filosofía, María lleva a cabo una apología del arte como un proceso terapéutico que les ayudará a tener una existencia más gozosa. También subraya, como Juan Ramón, que la suya no es una clase donde se tengan que aprender nombres y fechas sin sentido, sino que se trata de conocer a los artistas como seres humanos de carne y hueso, con alegrías y sufrimientos como los que todos padecemos, y que están más cercanos a nosotros de lo que creemos. La vehemencia con la que habla y la seguridad que transmite atraen de inmediato la atención de los alumnos, y como Gabriel, gusta de moverse entre las filas de los alumnos, camina de un lado a otro y establece un contacto visual continuo⁴⁵.

⁴⁵ Frente a las presentaciones novedosas que hacen de su curso María, Juan Ramón, Gabriel y Aarón, Elena y Raquel tienen un estilo más tradicional. Raquel piensa que la actitud del maestro es la pieza clave para despertar el interés por un tema, pues es algo que se contagia, y ciertamente su manera de hablar y conducirse capta la atención de los alumnos, aunque no de manera tan notable como lo logran los otros informantes que ya se han mencionado. Respecto de Elena, su estilo es amable y cordial, pero ella misma confiesa que las primeras dos clases son “aburridísimas”, pues se dedica a presentar pormenorizadamente los temas que se tratarán él, y aunque de suyo pueden parecer interesantes a algunos, su objetivo no es tanto despertarles el interés como lograr que desde un principio les quede muy claro lo que se espera de ellos en él.

294



“Mapear” la clase. Como ya se mencionó, todas las estrategias detectadas están íntimamente relacionadas entre sí; por ejemplo, en el caso de Juan Ramón, al enfrentarse al grupo inmediatamente empieza a hacerse una especie de mapa mental de los elementos que lo conforman, e incluso los ubica en las coordenadas geográficas del aula: “los que están al final, echados...” Este es un fenómeno común en los maestros del Área de Reflexión Universitaria, acostumbrados a tener en su clase a alumnos de diferentes carreras, de cuyo perfil se han hecho ya una cierta imagen,

como se señaló en el apartado correspondiente al “Papel del ARU”; sin embargo, sólo tres de los informantes se refirieron concretamente a esta estrategia: Juan Ramón, Aarón y Quirón, siendo este último quien le otorga un alcance y potencialidad educativa mayor.

Cabe señalar que estrategia de “elaborar un mapa” de la clase, por ser un constructo mental del docente, pudo ser identificada a través de las entrevistas de manera directa, y sólo indirectamente a través de las observaciones de aula, por la manera en que se comportaban los docentes ante ciertas circunstancias.

Como ya se señaló, una de las cosas que Juan Ramón hace al inicio de sus cursos, es construir un mapa mental de la conformación del grupo en función de las carreras de procedencia de sus alumnos y de su motivación para estar en ella, es decir, si vienen por recomendación de otros compañeros, por interés de la literatura o si se inscribieron solamente por el horario en el que el curso se ofrecía. Para ello utiliza su percepción del lenguaje no verbal de las actitudes corporales; su experiencia le ayuda a identificar fácilmente quiénes están en clase movidos por el interés de saber sobre el tema, o porque fueron recomendados por otros compañeros de semestres pasados (lo cual le sucede a menudo) y quiénes están ahí sin saber a qué van y que se inscribieron sólo pensando en que el horario les convenía. Como ya se señaló, identifica especialmente a los ingenieros y a los alumnos procedentes de las carreras más pragmáticas o científicas, a quienes considera poco interesados – aparentemente- en asuntos de literatura y humanidades.

Al primer día de clases, tú sabes que en esta carrera nuestra un alumno va diciéndole a otro “toma tal clase”, pero no pasa así con todos los alumnos que recibes el primer día de clase. Unos conocen, unos van recomendados, porque te recomendó un exalumno: “Mira, métete a esa clase te va a gustar, o hay esto, hay el otro” y también la recomendación del otro: “no te metas con fulano de tal porque ni aprendes nada y tiene un carácter de la patada y es una pérdida de tiempo”. Al llegar yo sé cuáles son los ingenieros que tengo en clase, porque están y que no fueron (...) a mi clase porque alguien se las recomendó, sino que la tomaron por horario, porque ya no pudieron evitarla, porque les falta de ese grupo la materia no sé qué y ahí están y son ingenieros, o matemáticos o físicos, ciencias exactas, y que van a una clase de integración.

Por su parte, Aarón también se interesa mucho por averiguar los motivos de inscripción. Este sencillo acto tiene que ver con el comienzo de una relación en la que Aarón mostrará su interés por sus alumnos; interés que se mantendrá a lo largo del curso y fuera de él. Aunque muchos de los alumnos de Aarón se inscriben por recomendación de sus compañeros, muchos también llegan por horario y sin saber de qué tratará la materia. Aarón es consciente de esta situación y de la importancia que tiene la primera impresión para suscitar en los alumnos el interés por el tema desde el primer día, así que dedica tiempo suficiente a averiguar los motivos que todos sus alumnos han tenido para inscribirse en su curso, y se los pregunta abiertamente, como en una especie de diálogo

grupales, mirando a cada uno de ellos. Durante la entrevista, su descripción es vívida y refleja lo observado en el aula:

Y les digo: “-A ver, cada uno me va a decir por qué está aquí, por qué se inscribió en esta materia”. Entonces responde uno: “bueno yo me inscribí porque me inscribieron, yo estaba en España y alguien me hizo favor de inscribirme”. El otro dice: “por el horario”. El otro dice “a mí me la recomendaron, me la recomendó fulano, que me dijo de usted”. El otro dice: “a mí porque me gusta la poesía, porque me gusta escribirla y tengo algunos poemas” ¡Ah, qué bien! ¡imagínate! y así es una variedad (...) ¿comprendes? (...) En esta variedad, digamos de 30 alumnos, de 20 alumnos pues de 20 alumnos, 5, 6, 8 alumnos están verdaderamente interesadísimos en la materia. Entonces el resto no es indiferente, comprendes (...) comienzan sin saber qué es lo que va a ocurrir...

Además de los motivos de inscripción, a Aarón le interesa averiguar la carrera de procedencia de los alumnos, así que, con la lista en la mano, les va preguntando uno por uno qué licenciatura estudian.

El primer día del clase que yo les digo “miren, tú de qué carrera vienes? ¿cómo llegaste aquí? Este, ehmmh, ¿por qué te gusta la poesía? preguntas que hago así... ahora hagan ustedes preguntas.

Si se trata de la materia que imparte de 16.00 a 18:00, o de 18.00 a 20:00⁴⁶, también, con la lista en la mano, pide que alcen la mano los que trabajan y anota un “T” en su lista, que luego le permitirá tener ciertas consideraciones, en cuanto a cumplimiento de horarios, asistencias y entrega de trabajo a estos alumnos, aunque de momento no les dice nada al respecto⁴⁷.

Averiguar los motivos de inscripción, su interés por el tema, la carrera de procedencia y su situación como alumnos de tiempo completo o no, son los datos más relevantes que le permiten a Aarón construir un mapa mental del grupo que inicia, y que le resultarán muy valiosos para establecer con ellos lazos personales más cercanos, a medida que el curso avance.

En cuanto al mapeo que hace Gabriel de su grupo, además de la carrera de origen, que es una de las cosas que averigua primero, preguntándole a cada alumno, una parte importante es la de detectar las relaciones de los alumnos entre sí, especialmente los grupos de amigos que hay en la clase, a los cuales los tiene “muy visualizados” para evitar, posteriormente, que se copien entre sí las tareas asignadas, como se verá en la sección de evaluación.

Quizás más que ningún otro informante, la energía de Quirón en el primer día de clases se invierte en hacerse una imagen mental del grupo. Para ello echa mano no sólo de recursos racionales, tales como identificar las carreras de origen, que es un “primer filtro” o identificar los

⁴⁶ Sólo se observó la clase de 16:00 a 20:00, pero Aarón señala que también lo hace en la clase de 18:00 a 20:00 hrs.

⁴⁷ Una constante de Aarón, que se detectó en las observaciones y no en la entrevista, es que tiene proclividad a manejar “el elemento sorpresa”, no como un arma de poder en el maestro, sino más bien en el sentido lúdico, amigable, y para atraer la atención de los alumnos.

diferentes estilos de aprendizaje y cuál de ellos –si lo hay- domina en el grupo, sino más allá, utilizar la intuición para poder “sentir al grupo” e identificar lo que llama la “personalidad grupal”.

Sobre el primer elemento, Quirón va pasando lista y preguntando a cada quien por su licenciatura de procedencia, que considera un “filtro” muy importante. En cuanto al segundo, que es identificar los “estilos de aprendizaje”, Quirón no aplica a los alumnos la prueba diseñada para ello, sino que va preguntando de vez en cuando cuestiones como ¿cómo aprendes mejor, por lo que escuchas o por lo que ves? ¿te gusta hacer algo con las manos? ¿te gusta aprender mediante esquemas y cuadros sinópticos? ¿prefieres que el maestro te explique o prefieres experimentar las cosas por ti mismo? ¿aprendes mejor cuando le ves la utilidad práctica a algo, o lo importante para ti es entender la teoría? Más que nada, va probando trabajar el material desde los “cuatro estilos” (Alonso, Gallego y Honey, 1995): reflexivo, teórico, pragmático y activo, porque su interés es percibir cuál de ellos es el dominante en el grupo. Así es como él mismo lo explicó durante la entrevista:

Para mí hay un filtro que es más importante, yo desde el primer día empiezo a sentir (no sólo pienso, siento) la personalidad del grupo. Empiezo a jugar en la clase introductoria con los 4 estilos de aprendizaje o de enseñanza como quieras manejarlo, empiezo a jugar, me empiezo a mover desde un nivel teórico, paso al nivel práctico, conecto con lo reflexivo, me muevo en un nivel mas activo, voy tanteando al grupo, hago ejercicios con ellos al principio muy elementales pero que ya me van indicando por donde el grupo me está marcando su línea.

(...) de ahí en fuera los alumnos se van acomodando, no es tanto por ellos, para ellos es la personalidad grupal que yo tengo que identificar para saber como trabajar.

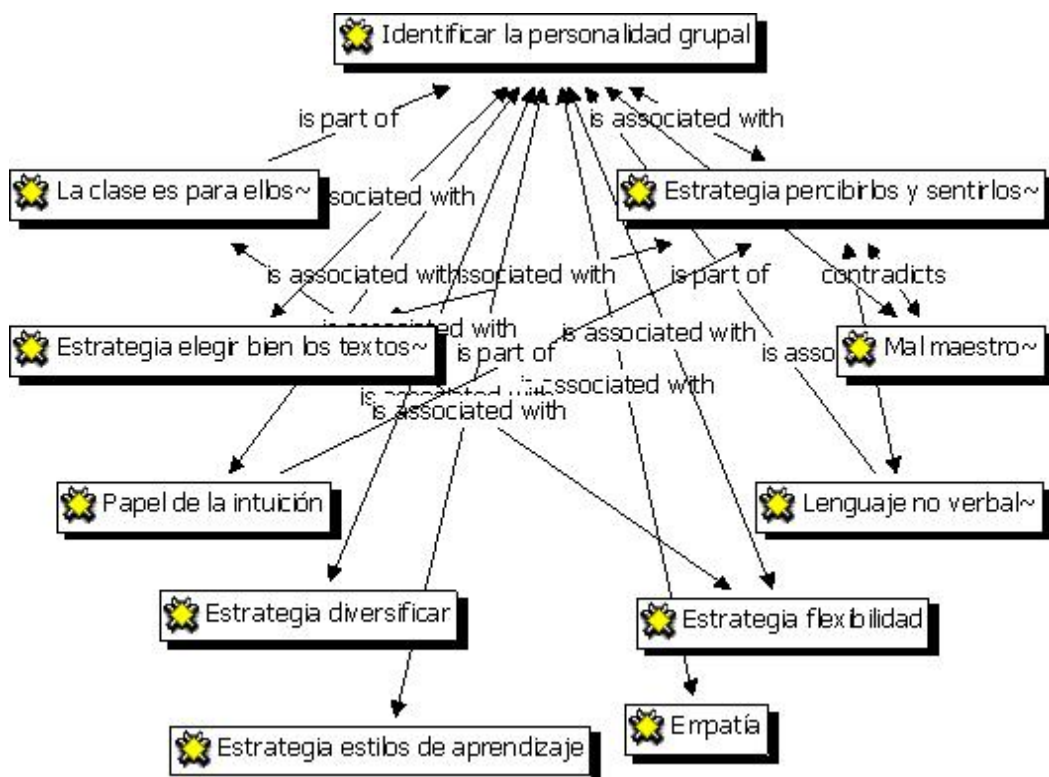
La referencia explícita a los *cuatro* estilos de aprendizaje es otro indicio de que Quirón goza de una preparación pedagógica más formal que los otros entrevistados; de hecho fue el único que se identificó literalmente con la pedagogía constructivista⁴⁸. Quirón tiene una capacidad de percepción intuitiva y reflexiva muy desarrollada, que él considera una de sus “herramientas” docentes “más valiosas”. Esta herramienta le permite trascender el nivel de las apariencias: alumnos indiferentes, fríos, desinteresados, que es lo que se captó en la observación de la primera clase en “Persona y humanismo”, la materia obligatoria, primera del área, que los alumnos cursan muchas veces sin un real interés en ella. Por su experiencia, Quirón tiene la convicción de que es peligroso quedarse con lo aparente; de ahí su insistencia en captar lo que él denomina “la personalidad grupal”, una de

⁴⁸ Los demás informantes parten también de un enfoque constructivista, pero no lo identifican como tal, quizás porque no tienen una formación pedagógica, sino que se han hecho docentes sobre la marcha, como ocurre frecuentemente con los maestros universitarios en México.

cuyas características es el estilo dominante de aprendizaje en el grupo, cuestión esencial para saber qué abordaje didáctico será el más indicado para despertar y mantener su atención e interés.

El primer día cuando termino, tengo una estampa muy cercana de la personalidad grupal y de que me va a funcionar entonces, para cada grupo me adapto a su estilo de enseñanza aprendizaje. Primer filtro.- las carreras de origen y segundo.- sentir la personalidad del grupo, obviamente a partir de herramientas que también yo llevo, remarco mucho el sentir, la intuición porque creo que a nivel de docencia, ha sido unas de mis herramientas mas valiosas; más que el conocimiento, más que el rollo, sentir al grupo como comunidad humana, intuirlo porque si yo me quedo solamente con lo que estoy viendo, pues es deprimente lo que veo.

La interconexión de códigos trabajados en el *Atlas ti* arrojó la siguiente red de relaciones respecto del código “Identificar la personalidad grupal” con 6 menciones (de Quirón, Juan Ramón y Gabriel) con los códigos “Estrategia percibirlos y sentirlos” con 15 menciones, “Mal maestro” con 24 menciones, “Lenguaje no verbal” con 10 menciones, “Estrategia flexibilidad” con 10 menciones, “Empatía” con 4 menciones, “Estrategia estilos de aprendizaje” con 3 menciones, “Estrategia diversificar” con 4 menciones, “Papel de la intuición” con 8 menciones, “Estrategia elegir bien los textos” con 6 menciones y “La clase es para ellos” con 6 menciones:



Esquema 5.5.1d Identificar la personalidad grupal

Sintonizar con el grupo. La categoría “sintonizar con el grupo” se conformó de varios códigos registrados en el análisis del *Atlas ti*, entre los que destacan: “interés por los alumnos” “intuición” “la clase es para ellos”, “adaptarse al grupo” “empatía” “conectar con ellos” y similares, que luego se agruparon en la categoría: “percibirlos, sentirlos”, para quedar finalmente en la expresión “sintonizar”, una expresión literal que empleó Quirón, pero que también tiene expresiones equivalentes en María, Raquel, Juan Ramón y Gabriel de manera explícita, e implícitamente está presente en Elena, Beatriz y Aarón, constituyéndose en un factor imprescindible de la docencia efectiva en estos informantes.

Lograr construir un mapa mental de la clase es para los informantes un asunto clave que debe realizarse en las dos primeras sesiones del curso, a más tardar, ya que se trata de un mecanismo que está al servicio de esta otra estrategia más importante, la de lograr la “sintonía” con el grupo.

En el caso de Quirón, el primer día de clases resulta vital percibir al grupo más allá de la aparente displicencia con la que lo reciben. Quirón trabaja consigo mismo para evitar que sus propias actitudes defensivas lo orillen a “cerrarse”. Refiere en la entrevista que su objetivo es tratar de “ver los corazones” de los alumnos, para lo cual él mismo tiene que mostrar el propio, es decir, ejercitar la aceptación y la empatía y poner todo su esfuerzo en “conectar” con ellos, lo cual se logra “mostrándote tú”:

Ahora, si te quedas con esa primera imagen tú mismo te pones defensivo y te pones también, te proteges y te separas. Lo que yo he hecho es, voy a hacer una metáfora, “ver los corazones de cada uno de ellos, pero para eso tengo que mostrar también el mío” entonces la empatía, la aceptación, la autenticidad, la intuición, y el sentir al grupo es lo que en el principio empiezo yo a trabajar para poder conectar con ellos.

Así, al inicio del curso el principal esfuerzo docente de Quirón se centra en conectar con el grupo, lo que corresponde a la primera dimensión del aprendizaje, relativa a la creación de un clima afectivo favorable para el aprendizaje (Marzano y Pickering, 2005:15-21), pero este esfuerzo se sostiene a lo largo de todo el semestre, porque la disposición afectiva es la condición que hace posible la apertura a los procesos reflexivos e introspectivos, que son la meta que el docente pretende alcanzar.

El código “Estrategia: percibirlos, sentirlos”, recibió un total de 15 menciones por parte de siete los 8 entrevistados, de las cuales cuatro corresponden a Quirón y tres a María, siendo junto con Aarón, los tres docentes que más enfatizaron la necesidad de vincularse afectivamente con el alumno. Acorde con su “estilo terapéutico”, María señala, al igual que Quirón, que para ella, el primer día de clases es fundamental para establecer con sus alumnos una conexión emocional. A fin

de lograrlo, echa mano de su percepción, de su lado intuitivo y de las facultades de observación que ha desarrollado por su trabajo artístico, así como también de ejercicios o dinámicas que posibiliten un conocimiento de los alumnos entre sí. El primer día María coordinó una dinámica de presentación en la que cada alumno tenía que escribir tres preguntas que le gustaría que hacerle a alguien que no conociera dentro del salón. Luego solicitó que eligieran a una persona que efectivamente no conocieran. Una vez reunidos por parejas, les solicitó que las preguntas que habían hecho, las respondieran ellos mismos frente a la otra persona. Después solicitó que se reunieran en grupos de cuatro, y que cada pareja inicial presentara ante los otros a su compañero según las preguntas que había formulado. El ejercicio finalizó con una reunión de todo el grupo en el que cada uno se fue presentando a los demás respecto de las preguntas que había hecho. María, a su vez, preguntaba a cada uno de los que se presentaban el motivo por el cual se había inscrito en la clase y si tenían algún interés en algún arte en especial, tanto como espectadores como creativos. Este ejercicio, además de “romper el hielo”, le fue permitiendo un conocimiento de los miembros del grupo. Durante la entrevista lo explicó de la siguiente manera:

Lo primero que hago es conocerlos a ellos, sentirlos y percibirlos, (...) para mí es muy importante mi intuición con respecto a ellos porque si no, ellos se repliegan, ponen una distancia y no hay manera de tirar ese muro y con eso, es un fracaso de entrada. Entonces, lo primero que hago es poner una actividad para que todos nos conozcamos; irlos yo percibiendo (...)

Las estrategias motivacionales que utiliza Juan Ramón la primera semana de clases (a veces más) están destinadas a crear un clima de disponibilidad y apertura del grupo que no es fácil de explicar con argumentos, porque es algo que más que nada se “siente”. En la entrevista, Juan Ramón afirma que hacia las primeras semanas ya puede calibrar el interés que ha logrado despertar en sus alumnos y que permanecerá hasta el final del curso. Desde luego no todos los alumnos desarrollarán el mismo nivel de motivación, pero de seguro habrá algunos “que serán suyos” y le seguirán, aún después de que el semestre llegue a su término.

Es una cosa muy personal y uno como maestro lo sabe, al final de la primera clase, al final de la primera semana, sabes si son tuyos o si no son tuyos, con toda la responsabilidad que esto implica, pero también con toda la tranquilidad que esto implica para poder tener un auditorio ya adecuado para captar lo que tú les des (...)

(...) y ahí te das cuenta que están esperando recibir de ti algo que estas comprometido a darles, y no es nomás en esa paseadita, sino que en todo el resto del curso están en tus manos, y uno siente esa responsabilidad y esa alegría (...) porque sabes que de aquel grupo de 30, si 5, si 1, y siempre es más de uno, es ese auditorio todo oídos y todo corazón, con el alma abierta a recibir, valió la pena dar ese curso.

En cuanto a Raquel, ella sigue un modo más tradicional para percibir a sus alumnos pero es la más enfática al señalar que el docente debe dejarse “permear” por y aprender de ellos. Más que

una estrategia concreta, Raquel piensa que la experiencia docente que ha acumulado por más de 20 años, le va dando una mayor capacidad de percibir los intereses e inquietudes de un grupo.

Comunicar claramente las reglas del juego. Esta es una estrategia muy importante para todos los informantes, que además de crear un ambiente de bienvenida, despertar el interés por la materia y hacerse una imagen mental de la composición de su grupo, consideran muy importante hablar del método de trabajo que seguirán en el curso y especialmente, de la forma en que evaluarán a sus alumnos. Al respecto, destacan especialmente Elena, Raquel y Beatriz, siguiéndoles Gabriel, Juan Ramón, Quirón y Aarón, en ese orden. Aquí se expondrán brevemente los casos de Juan ramón, Elena, Raquel y Beatriz, informantes, pues el tema se abordará con mayor amplitud en el apartado dedicado a la evaluación.

En cuanto a Juan Ramón, acorde con el valor de la veracidad del maestro en el que insiste tanto, además de presentar su materia como una “fiesta con gente inolvidable”, se esmera en detallar la forma en que se trabajará en su curso, principalmente en los libros y autores que se van a leer y lo que espera de ellos en términos de lectura, participación y estrategias de evaluación, que se centran sobre todo en el trabajo en clase. Como el afirma durante la entrevista:

(...) la primera impresión no debe ser engañosa, porque si es así, a las tres clases se te cayó la máscara, sino aquí la veracidad, vamos a hacer esto, y quiero esto, ustedes van a recibir esto, vamos jugando limpio y verán cuantas cosas vamos a aprender y lo útil que va a ser y lo bien que nos lo vamos a pasar (...).

Elena, por su parte, considera que es de suma importancia realizar el encuadre del curso durante las primeras dos clases, aunque esto le resulte “aburridísimo”. Este calificativo estuvo de acuerdo con lo que se experimentó en las observaciones de aula. A diferencia de informantes como Juan Ramón, Aarón o Gabriel, el encuadre consistió en presentarles a los alumnos el programa de su curso de manera muy tradicional: los objetivos de aprendizaje, el programa del curso, y especialmente la manera de evaluar. Para ella es muy importante que todo quede claro desde el comienzo pues así se evitan muchos problemas posteriores.

El primer día, todo el primer día y el segundo es aburridísimo porque es todos los objetivos. Aunque les digo que lo fotocopien o lo bajen de Internet, no lo hacen, entonces pongo los objetivos, pongo los temas, pongo la bibliografía y la manera de evaluar, paso por paso (...) les digo que quede claro, y digo si se quieren dar de baja, que se den de baja (...)

Si bien su estrategia no resulta particularmente motivante, sí tiene la virtud de que los alumnos, desde un principio, saben a qué atenerse en su materia, cosa que no queda tan clara en las presentaciones que de su curso hacen Aarón y Juan Ramón, por ejemplo.

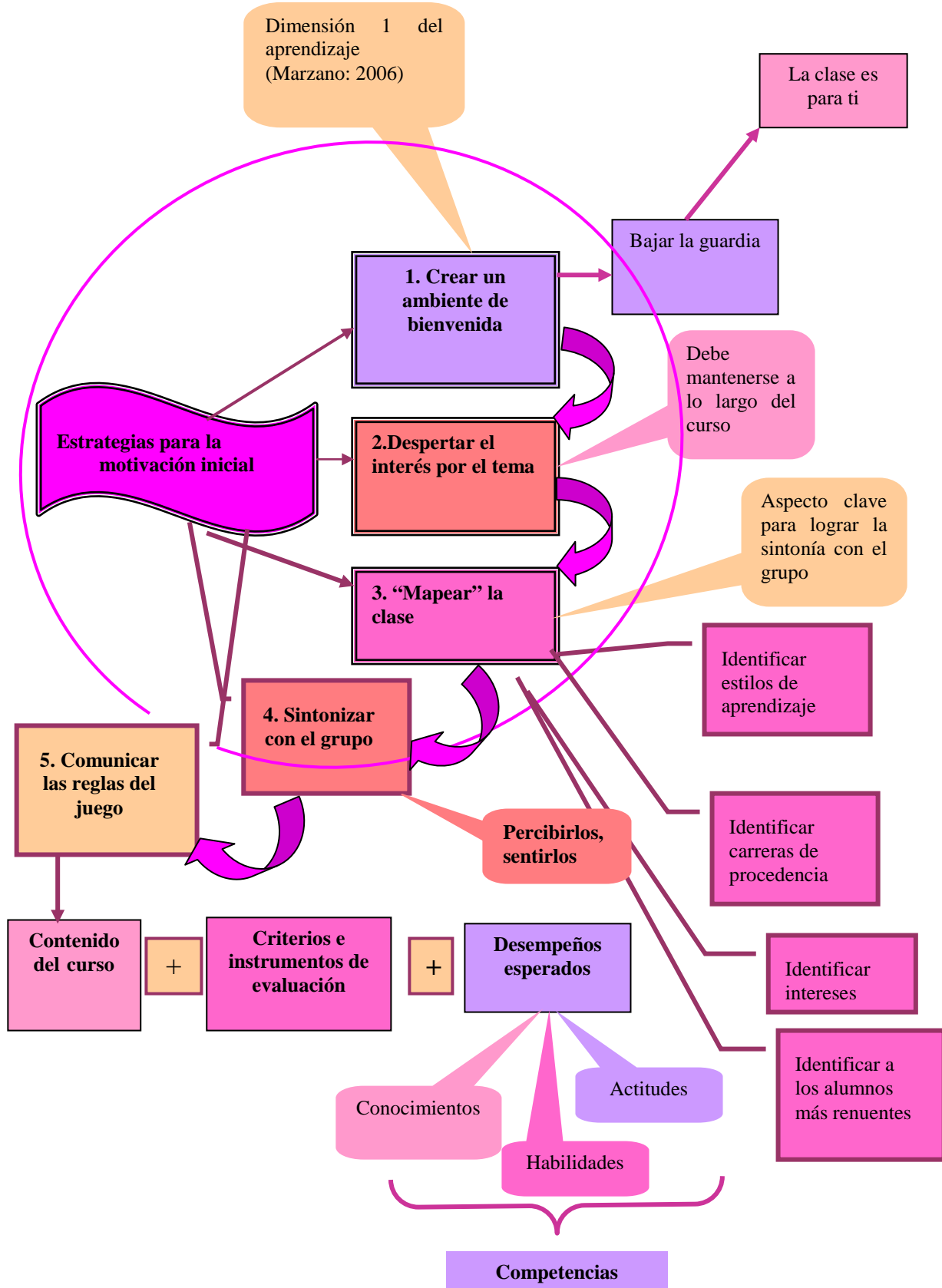
Raquel sigue una estrategia similar a la de Elena, aunque es más breve que ella en la presentación del temario y objetivos. Le interesa puntualizar sobre todo, el método de evaluación, es decir, los instrumentos que se van a emplear. Desde el primer día señala los libros que se van a leer, los reportes de tarea que hay que elaborar y los exámenes que se aplicarán y en qué fechas: recuérdese que se definió a sí misma como “tremendamente involucrada, organizada y responsable”. En la observación de aula, los alumnos la escucharon sin protestar, y aunque fue evidente que el asunto de los exámenes no les agradó, este enmarcamiento muy probablemente les da seguridad.

Beatriz es otra de las docentes que se esmera en establecer claramente las reglas del juego en su clase desde el primer día. Es muy puntual (su clase era a las 7 de la mañana) y ordenada, y al presentar su curso, hizo hincapié sobre todo en la calidad de los trabajos que espera de sus alumnos, motivándoles por el lado de lo que podría interpretarse como la necesidad de “estar a la altura” de ser universitarios, y no conformarse con ser alumnos “de segunda”, de modo que subraya la necesidad de que sus trabajos reflejen un razonamiento basado en la información, haciendo a un lado posturas religiosas, dogmatismos o prejuicios.

Recapitulando lo dicho hasta ahora, el inicio de un curso es un momento clave para motivar al alumno y despertar el interés tanto por los temas del curso como por el maestro que los imparte. Para lograrlo, se pudieron detectar cinco estrategias utilizadas por los informantes, que consisten en crear un clima de bienvenida, despertar el interés por el tema, elaborar un mapa mental de las características que conforman al grupo, sintonizar con éste y sentar con claridad las “reglas del juego” o el encuadre del curso. Todas estas estrategias sirven de puerta de entrada a los propósitos educativos más de fondo, que se buscarán alcanzar a lo largo de todo el semestre.

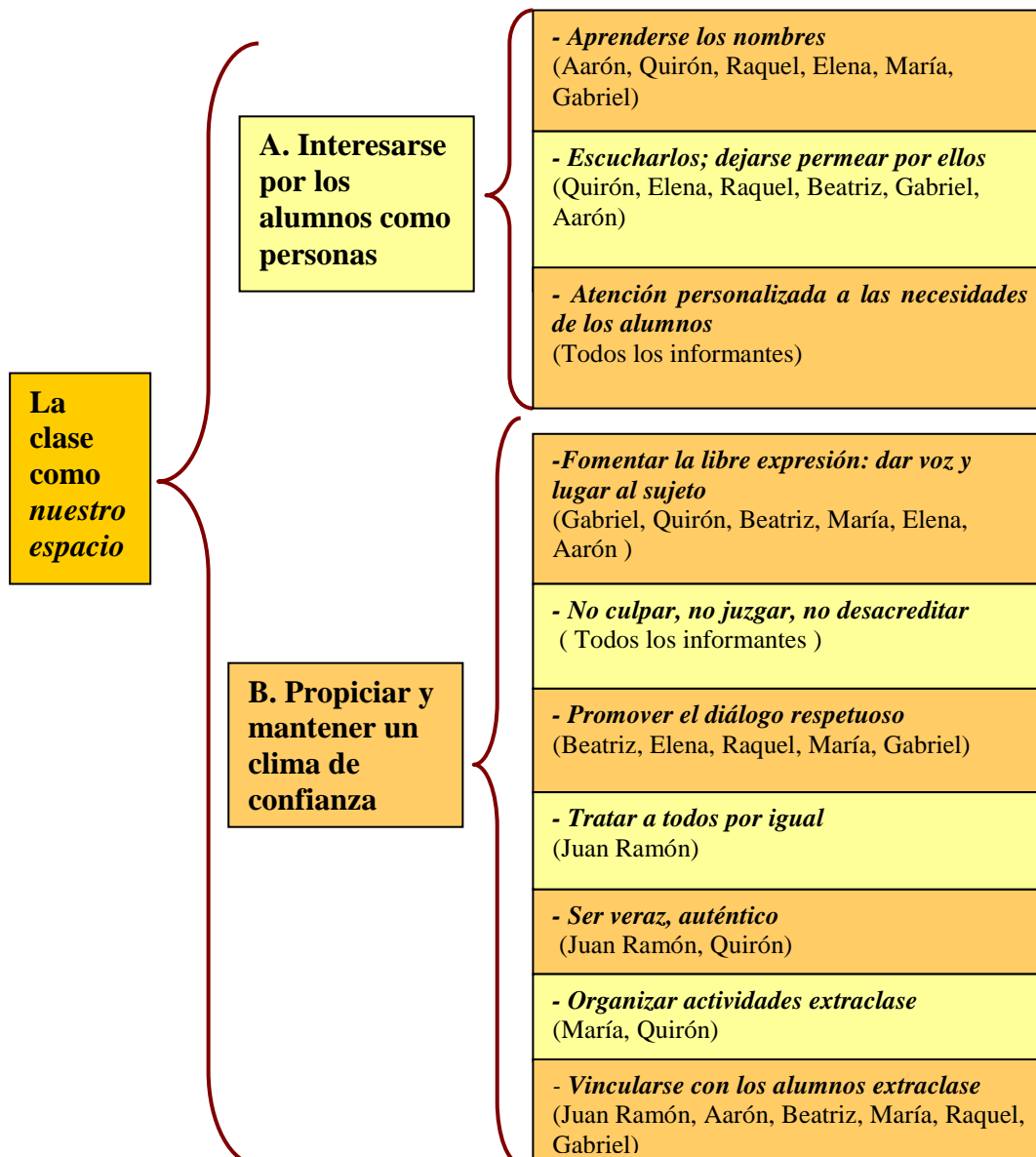
El organizador gráfico 5.5.1.1d de la siguiente página presenta una visión sintética de lo trabajado en esta sección.

Esquema 5.5.1e Estrategias para la motivación inicial



5.5.2 ESTRATEGIAS PARA ESTABLECER VÍNCULOS PERSONALES

El establecimiento de vínculos personales con los alumnos es el segundo conjunto de estrategias que fueron identificadas durante las observaciones de aula y ratificadas en las entrevistas como un aspecto relevante de práctica docente efectiva de los informantes. Algunas de ellas son, al mismo tiempo, estrategias para la motivación, o estrategias para la reflexión, o las tres cosas a la vez, por lo que sólo se abordarán en este apartado aquellas que no se hayan revisado en los otros dos. Las diez estrategias que se encaminan a establecer y fortalecer vínculos de tipo personal con los alumnos, y que en conjunto se agrupan en la supracategoría: “La clase como nuestro espacio” se han clasificado de la siguiente manera:



Esquema 5.5.2 Vinculación personal con los alumnos

Como en los casos anteriores, estas estrategias están tan estrechamente vinculadas entre sí que su diferenciación no deja de ser un constructo artificial, que se establece aquí sólo con fines de lograr un análisis más fino.

5.5.2.1 Interesarse en los alumnos como personas. Esta es una categoría muy amplia, que abarca varios códigos registrados en el análisis realizado en el *Atlas ti*, tales como “interés por los alumnos”(7 menciones de 5 informantes). “interés por el otro” (2 menciones de 2 informantes), “dar voz y lugar al sujeto” (13 menciones de 4 informantes), “educación personalizada” (12 menciones en 4 informantes), “el otro me construye” (4 menciones de 3 informantes) “aceptación” (4 menciones de 2 informantes), “empatía” (4 menciones de un informante), “aprender de los alumnos” (22 menciones en 7 informantes), “aprenderse los nombres” (con 10 menciones de 4 informantes), y otros similares. A continuación se describirán las características más relevantes que a esta estrategia le dan los docentes estudiados.

Aarón es el docente en quien se observó de manera más notable la necesidad de establecer vínculos personales (o “intercambio”, como él lo llama) con los alumnos, y es quizás el elemento más distintivo de su docencia. El descubrimiento del ser-persona del alumno es lo que posibilita el intercambio verdaderamente educativo, sin el cual sería imposible la labor formativa del profesor del Área de Reflexión Universitaria:

Yo creo (...) que la relación esta es importantísima: el llegar al salón y saber que tienes una lista, que son alumnos y que cada uno de ellos tiene un padre, una madre, aunque estén divorciados o se murieron o lo que sea, pero tuvieron, si no, no pudieran estar ahí, es imposible. Entonces sabes que estás con un ser humano enfrente, que su corazón late, que piensan, que tienen hambre, sueño, inquietudes, búsquedas, indiferencias, actividades, que tienen todo lo de la condición humana, ¿comprendes? y entonces poder establecer ese tipo de intercambio. Yo lo he hecho y afortunadamente me ha resultado ¿comprendes?

Prueba de su inusual interés en los alumnos es que Aarón conserva las listas de asistencia de todas las materias que ha impartido y fue el único informante que pudo dar un registro exacto de los alumnos que ha tenido: 16 230 a la fecha de la entrevista:

El otro día sacaba yo la cuenta de los alumnos que he tenido porque tengo las listas o sea listas, copias ¿no? de las listas, y las listas hechas a mano de los alumnos con su nombre y firma, porque ellos me las entregan, desde 1972 hasta el 2006 son 16,200 con los de ahorita, 230 ¿tú te imaginas eso?

A pesar de ser una labor difícil, Aarón se precia de conseguir establecer con cada alumno una vinculación personal:

y lo logré...yo dije ¿cómo voy a hacerlo? Pero sí lo he logrado, sí, tener relación directa con cada uno, a pesar de que sean 30 alumnos en cada salón ¿comprendes?

Para conseguir esta relación personal con los alumnos, se pudieron inferir al menos cinco estrategias a las que Aarón recurre sistemáticamente: concientizar a los alumnos de su ser persona, aprenderse sus nombres, compartir con ellos sus propias experiencias personales, atender las necesidades personales de los alumnos y generar un clima de confianza. De todas ellas, se puntualizará aquí la primera:

Conscientizar al alumno de su “ser persona”. Esto, que pareciera un elemento innecesario por evidente, Aarón lo explicita de manera reiterada. Se preocupa desde el primer momento por hacer sentir *personas* a sus alumnos y hace patente su disponibilidad para abordar aquellos temas que les interesen particularmente:

Y les digo: “Esto quiere decir que ustedes en el salón de clase no son solamente alumnos, sino son seres humanos, comprenden, personas, que quede claro esto...”

“Sí, son alumnos pero primero que nada son personas, que traen dificultades, pensamientos, inquietudes y que aquí, si ustedes quieren, se pueden tratar, según vayamos avanzando en nuestro programa...”



- Excelente maestro y ser humano como pocos, gracias por todo.
- Excelente profesor, muy humano y una sola clase es muy poco para todo lo que podemos aprender de él.

Comentarios de dos alumnos a Aarón, Otoño de 2001

-Gracias por enseñarme lo que es el sentimiento de un poeta y cómo expresar en poesía mis sentimientos, felicidades.

Comentario de un alumno a Aarón, Otoño de 2002

Para Juan Ramón es muy importante hacer ver al alumno el carácter irrepetible de su ser persona, que le hará aprovechar la clase de manera única, desarrollar sus potencialidades y “lucir” así sus propias cualidades. Como Aarón, cree que es importante que el alumno tome conciencia del valor que tiene su realidad personal, y no darlo por sentado.

Y eso le subrayo: “y *tú eres único e irrepetible*, pero todavía no sabes que tienes algo para hacerlo que luzca”. No recibo gente recibo *sus inteligencias*, no las han prestado y no tenemos más que *un poquito así de tiempo* para que me permitan hacer el trabajo en ustedes que ustedes me permitan hacer: *pulir su inteligencia (...)*

Juan Ramón identifica el interés por el alumno como una característica que muestra la veracidad o autenticidad de un maestro:

“(…) ser veraz, que verdaderamente tus alumnos te interesen, ellos captan ese interés (...)”

La actitud de genuino interés por sus alumnos es la que resume sus convicciones respecto de la igualdad de las personas y el respeto a su dignidad. A Juan Ramón le interesan sus alumnos no sólo respecto del aprendizaje en su curso, sino en cuanto a sus necesidades personales: lo que sienten, lo que les pasa fuera del aula, lo que quieren y necesitan, etc. Afirma que ellos perciben

fácilmente cuando alguien finge interesarse y distinguen a quien de verdad se interesa en ellos, por lo que simular un interés que no se sienta resulta contraproducente.

Lo que capta el muchacho es la *veracidad* de quien está enfrente de él, de que está siendo derecho con él, de que te gusta tu trabajo y te gusta entregarte a tu trabajo, que te interesan. Eso no lo puedes fingir, los muchachos lo captan. Te interesan ellos, te interesa su vida, te interesa si están cansados, si no están cansados (...)

Durante las observaciones de aula fue evidente el trato respetuoso que Juan Ramón proporcionaba a los alumnos, sin mostrar favoritismo hacia alguno en especial, cuestión que no sucedió en el caso de Aarón, de quien sí fue posible identificar a ciertos alumnos como los “favoritos” por el número de veces que se dirigía a ellos en comparación a los demás; esto mismo sucedió con Gabriel. En cuanto a María, Quirón y Raquel, sus cursos también se perfilan hacia el establecimiento de vínculos personales con los alumnos, lo cual se detecta por la rapidez con la que se aprenden sus nombres y la carrera de la cual provienen, o en el caso de María y Quirón, por la organización de actividades extraclase como parte importante de su programa. Lograr esta vinculación personal es el supuesto que funciona como común denominador a las actividades de aprendizaje, de modo que las estrategias que se analizarán en el apartado siguiente, referidas a la promoción de procesos reflexivos, impulsan, al mismo tiempo, la vinculación personal de los alumnos entre sí y con la docente, como sucede en el caso de las actividades extra-aula, el relato de anécdotas o la presentación de los autores desde su parte autobiográfica.



- Es bueno toparse en la vida con personas que siguen vivas, es un ser que me dejó algo en mi existencia.

Comentario de un alumno a Aarón, Otoño de 2003

- Sabe demasiado del tema, tiene una excelente interacción con los alumnos, su metodología es flexible sin salirse a lo libertinaje

Comentario de un alumno a Juan Ramón, Otoño de 2002

Los cursos de Quirón también están básicamente orientados a “tocar las fibras íntimas”, de sus alumnos y por tanto, como en el caso de Aarón, la medida del éxito de un curso está en función de cuánto logre establecer con sus alumnos una conexión emocional. Para tal efecto, Quirón, además de aprenderse los nombres de sus alumnos y organizar actividades extraclase, es el único de los informantes que usa con más destreza la tecnología y mantiene un blog en Internet al que los alumnos acceden de manera más informal y en el que presenta continuamente temas relativos al desarrollo personal, con títulos atractivos para un público joven.



- Me gustó mucho la clase y el profesor se preocupa mucho por sus alumnos.
Comentario de un alumno a Quirón, Otoño de 2004

Congruente con la visión de que la clase es un espacio para fomentar la reflexión personal, Gabriel hace un esfuerzo porque los alumnos se sientan tratados como personas individuales, que dentro de la clase son *alguien*, no sólo “alumnos”, sino “sujetos”. Para ello recurre, como ya se indicó, al uso consciente del lenguaje no verbal y de la intuición para percibirlos, conectar con sus intereses, y llamarlos por su nombre de pila.



- Me gustó mucho esta clase, muy buen profesor e interesa a los alumnos.
Comentario de un alumno a Gabriel, Primavera 2003

A Raquel le interesa que los alumnos en su clase se sientan tratados como personas, reconocidos como individuos, así que, como los demás docentes entrevistados, toma acciones muy puntuales en ese sentido. Las que ella destacó son las siguientes: aprenderse los nombres, no culparlos ni juzgar a sus alumnos de antemano, escucharlos atentamente y promover el respeto y la escucha atenta entre ellos en el salón de clase.

En cuanto Elena, a diferencia de los demás informantes, no parece tan enfocada a establecer vínculos afectivos de tipo personal con los alumnos. Los trata con cordialidad y respeto, pero de alguna manera marca un límite que no permite un involucramiento más allá de la relación en el aula. No organiza, como la hacen Quirón o María, actividades extraclase, ni refiere en la entrevista que los alumnos la busquen para recibir de ella alguna orientación o consejo sobre temas de tipo personal. Elena se mantiene en el ámbito de las relaciones académicas, quizás porque cuenta con un tiempo muy limitado y muchas responsabilidades personales y laborales que le impiden esa cercanía.

Aprenderse los nombres. Aunque podría catalogarse como una subcategoría de la anterior (“Interesarse por los alumnos como personas”), se decidió destacarla por la importancia que tiene para lograr vincularse con sus alumnos, tal como se interpretó en las entrevistas y en las observaciones de aula, pues aunque sólo cuatro de ellos lo refirieron en la entrevista de manera explícita, en el aula fue posible corroborar que ésta es para todos los docentes estudiados una

práctica común. En el caso de Aarón esto es algo especialmente difícil, ya que imparte clases a un promedio de 90 alumnos semanalmente por semestre, de modo que para lograr aprenderse sus nombres echa mano de su característico buen humor:

Por ejemplo, yo en los salones de clase como no me aprendo los nombres, entonces les invento nombres: mira, aquella se parece a, a digamos a Nicole Kidman y le digo, “Oye, Nicole”, y el otro se parece a Kevin Costner y le digo, “Kevin”, y así voy inventando nombres hasta que al fin me aprendo los nombres de ellos fíjate tú, les voy buscando nombres, o un éste se parece a Abraham Lincoln, oye mira, y así les digo, y entro en una especie de confianza sana, y al mismo tiempo para el conocimiento de sus verdaderos nombres. “Profesor yo no me llamo Abraham Lincoln, yo me llamé fulano” - “Muchas gracias”... y así no se me olvida y así sucesivamente.



- Aarón, sé que algún día leerás este mensaje, te mando un saludo y un abrazo muy fuerte. Vivian Vargas, alias *Cindy Crawford*.
Comentario de una alumna, Otoño 2005.

María piensa que en general tiene cierta habilidad para “ganarse a los alumnos”, pero que también recurre a estrategias específicas porque a veces no es fácil lograrlo. Una de las que más le funcionan, es justamente aprenderse sus nombres. Este sencillo acto es una de las claves para conectar con ellos e involucrarlos como personas en su clase.

Creo que tengo una habilidad para ganármelos pero también recorro a estrategias porque puede ser muy difícil. Algo que me funciona mucho es aprenderme sus nombres, quizás no sus apellidos pero sí sus nombres, y en el momento en que lo hago, ellos mismos me lo han dicho, “es que a lo largo de toda la carrera, no me habían hablado por mi nombre” entonces, sí me los aprendo y ni siquiera con esfuerzo por pasar lista, yo me los puedo ir aprendiendo poco a poquito y creo que eso ayuda mucho.

Para Gabriel es clave aprenderse los nombres de sus alumnos, y aunque le parece muy difícil, lo logra hacer. En las observaciones de aula es muy claro que cuando pregunta algo se dirige a alguien en particular por su nombre, o cuando un alumno interviene, le refuerza o le corrige suavemente, pero invariablemente les habla por su nombre de pila desde la segunda semana de clases.

Yo creo que es muy importante a nivel de método de enseñanza (...) aprenderse los nombres, cosa que es muy difícil, pero creo que es muy importante a este nivel.

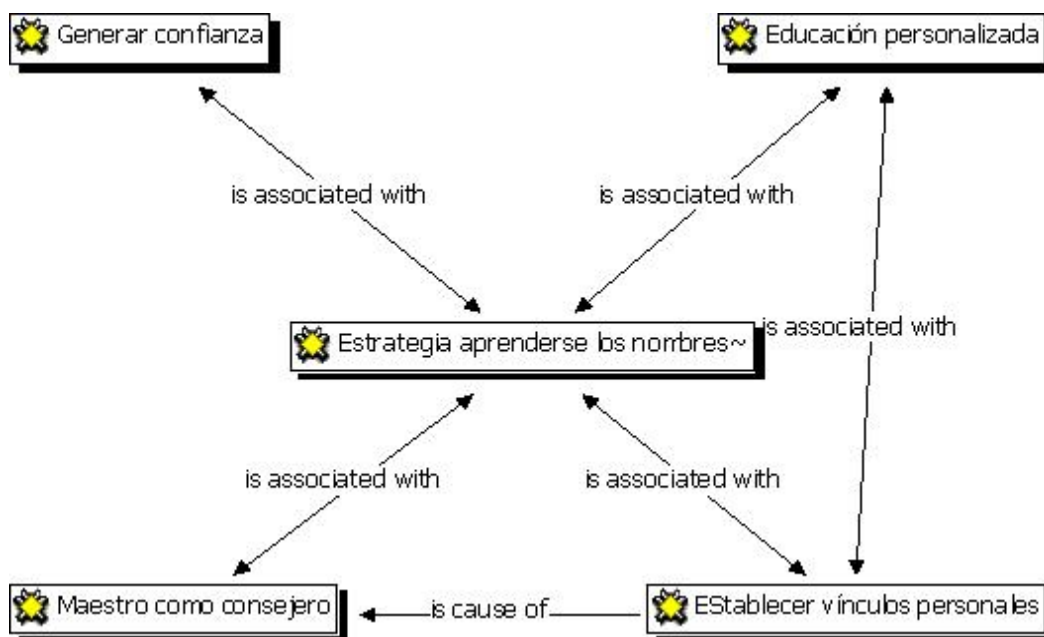
A Raquel le molesta mucho que no le llamen por su nombre, pues para ella es muy importante la relación personal con los demás, y esto lo aplica a los alumnos de sus cursos. Ella hace un esfuerzo mental “sobrenatural” para aprenderse sus nombres durante las primeras semanas del semestre, aunque al finalizar éste, se le olviden, pues afirma que cada período tiene cerca de 200 alumnos. Llamarles por su nombre es un acto simbólico, es mandarles el mensaje de que son personas y no un número en la lista de asistencia.

(...) yo creo que a mí me molesta de sobremanera que me digan “oye”, entonces para mí es muy importante esa relación personal, entonces yo creo que es un ejercicio mental que a la segunda o tercera semana, me sé el

nombre de los doscientos alumnos. Puede ser que cuando se acabe el semestre, se me olvide, pero yo sé quiénes fueron mis alumnos, pero mientras lo son, me es muy importante, y hago un esfuerzo sobrenatural para aprendérmelos, porque a mí no me da lo mismo que me digan “oye” a que me digan Raquel, entonces siento que a ellos no les da lo mismo que sean un número de la lista a que yo les diga por su nombre.

Para Elena este recurso es clave para que las relaciones en el aula se den de manera más horizontal. Así como solicita que le hablen por su nombre, ella hace un esfuerzo deliberado para aprenderse los nombres de sus alumnos, pues trabaja en varias instituciones como docente y cada semestre tiene alrededor de seis grupos simultáneos.

En el análisis hecho en el Atlas ti, el código “Estrategia aprenderse los nombres” recibió 7 menciones por cuatro de los informantes y se relacionó con los siguientes códigos: “Educación personalizada” con 12 menciones, “Establecer vínculos personales” con 18 menciones, “Maestro como consejero” con 6 menciones y “Generar confianza” con 7 menciones:



Esquema 5.5.2.1 Aprenderse los nombres

Escucharlos; dejarse permear por ellos. Raquel usa varias veces el verbo “permear” para describir el hecho de escuchar a los alumnos e interesarse auténticamente por sus puntos de vista y experiencias, siendo para ella una fuente continua de aprendizaje, pero también de responsabilidad, pues sostiene que saber algo del otro implica comprometerse con él.

Entonces, cuando te dejas pernear por sus experiencias, cuando te interesan también vidas, sus experiencias es un aprendizaje mutuo impresionante (...)

Como ya se ha señalado, Aarón busca de manera deliberada que sus alumnos establezcan con él una relación mucho más personal, y en las palabras de Raquel, se deja “permear por ellos”, quizás más de lo que sería razonable suponer. Este interés en ellos rinde sus frutos, pues los alumnos sienten mucha confianza para contarle aspectos de su vida personal.

Llegan a plantearme muchas cosas, sí, ¡no!, hay un alumno que anda loco por ahí por una señorita que trabaja en la universidad y que de todas maneras me pide que yo le averigüe si tiene novio, porque ella es mi amiga, y yo no me atrevo a preguntarle, porque yo digo” ¿pero por qué voy a andar en esto, no?” ¡Imagínate tú, pobrecito! que le hace poemas y toda la cosa, y no se los da, le digo: “entrégaselos, la cosa es dárselos”... Tampoco soy la “Doctora Corazón”, que quede claro...

Brindar a los alumnos atención personalizada. En todos los informantes se detectó su capacidad para atender a los alumnos en sus circunstancias personales, especialmente hacia el final de la clase, cuando invariablemente se acercaban a ellos para comentarles asuntos y contingencias. En ninguna observación se detectó que el maestro en cuestión no diera pie al acercamiento de algún alumno. Cuando Aarón les dice a sus alumnos que ellos ante todo son personas, no está recurriendo a un *cliché*. Él lo vive y lo hace notar en el trato. Se preocupa por sus problemas, por su salud, por si han o no comido, por ejemplo. Especialmente, hay una consideración hacia aquellos alumnos que trabajan en los cursos de la tarde; les permite llegar después de que coman:

Yo se los permito, porque pregunto siempre: “¿quien trabaja aquí?” sin decirles por qué, porque si les digo por qué, todos dicen que trabajan. Entonces yo: “¿Hasta qué hora?” “- Hasta las tres”. “-Muy bien, todos los que trabajan hasta las tres o, hasta las dos hasta las cuatro, levantan la mano” y pongo una “T” en la lista, diez, ocho alumnos. “-Todos ustedes tienen permiso de, cuando se salgan del trabajo, comer y llegar aquí comidos”.

El otro día había uno pálido, ojeroso, así todo hecho un desastre, que vino del trabajo, y dígoles: “Miguel”, se llama Miguel, “- Tú no has comido, ni has descansado”. “-No maestro, es que llegaba tarde” “ y dígoles -¿Qué fue lo que dije el primer día de clases? Tienes que irte a comer ahorita, pero comer tranquilo, te vas y comes tranquilo, en la cafetería, aquí hay una buena cafetería ahorita, comes un buen sándwich, mira ahí abajo, algo naturista, come bien, descansa y ven, aunque llegues tarde.

Otro signo de la atención personalizada que les brinda a los alumnos es el empeño que pone en lograr que los alumnos lean; les permitirá faltar o llegar tarde, pero nunca no leer. Además, Aarón muestra su disponibilidad para resolver dudas e incluso para impartir alguna clase extra a aquellos alumnos que no hayan podido asistir regularmente. Durante las observaciones se tiene constancia de su disposición a explicarles después de clase a los alumnos que no hayan asistido o que tengan dudas sobre los visto, y así lo expresó también en la entrevista:

Cualquier duda que tengan aquellos llegan tarde, porque trabajan, me la pueden hacer por computadora o por teléfono a la casa, o verme aquí y yo los meto en el API y les vuelvo a explicar ¡Ah sí! ¡les doy la clase doble!



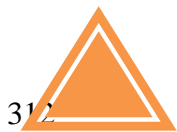
- El mejor curso y el mejor profesor de toda la UIA, muy dedicado, contagia a los alumnos el amor por su materia.
Comentario de un alumno a Aarón, Primavera 2002

5.5.2.2 Propiciar y mantener un clima de confianza. Esta también es una categoría que abarca varios códigos, los cuales, a su vez, se han agrupado para identificar las estrategias de: fomentar la libre expresión, el diálogo respetuoso, evitar la culpabilización y desacreditación de los alumnos, tratarlos a todos por igual, ser veraz. Este clima de confianza se propicia desde el primer día de clase, cuando se fomenta un ambiente de bienvenida al presentar el curso y presentarse a sí mismos ante los alumnos, pero al igual que todas las estrategias de motivación, es algo que se debe cultivar y mantener a lo largo del semestre. El clima de confianza es, a la vez, un factor clave para lograr la motivación intrínseca y el interés de los alumnos por la materia.



- Esta materia es muy importante para todos los alumnos de la UIA, aprendes a conocerte y además de la confianza que nos brinda es muy importante.
Comentario de un alumno a Beatriz, Primavera 2002

Fomentar la libre expresión: dar voz y lugar al sujeto. El código “dar voz y lugar al sujeto”, con 13 menciones en las entrevistas, es a la vez una estrategia que se maneja para propiciar el interés por los alumnos como personas, para motivarlos y para promover la reflexión crítica, de modo que resulta muy artificial separarlo como categoría de análisis; sin embargo, se ha hecho con el sólo fin de resaltar la importancia que para los informantes tiene que los alumnos se sientan libres de expresar sus ideas y puntos de vista en clase. Lograr esta sensación de libertad depende a su vez de otros factores que fortalecen el clima de confianza, principalmente del ambiente de respeto, la ausencia de descalificaciones, la generación de un clima de protección, entre los más importantes. En todas las observaciones de aula fue posible percibir que en general, los alumnos expresan libremente sus puntos de vista, sus acuerdos o desacuerdos, incluso sus sentimientos más personales, aún cuando la cámara de videgrabación estaba encendida. Tampoco se detectó ninguna ocasión en que el docente en turno se mofara de la respuesta o de la pregunta de algún alumno, e incluso las ocasiones en que hubo críticas o desacuerdos entre los alumnos sobre algún aspecto, el docente en cuestión moderaba acertadamente las intervenciones.

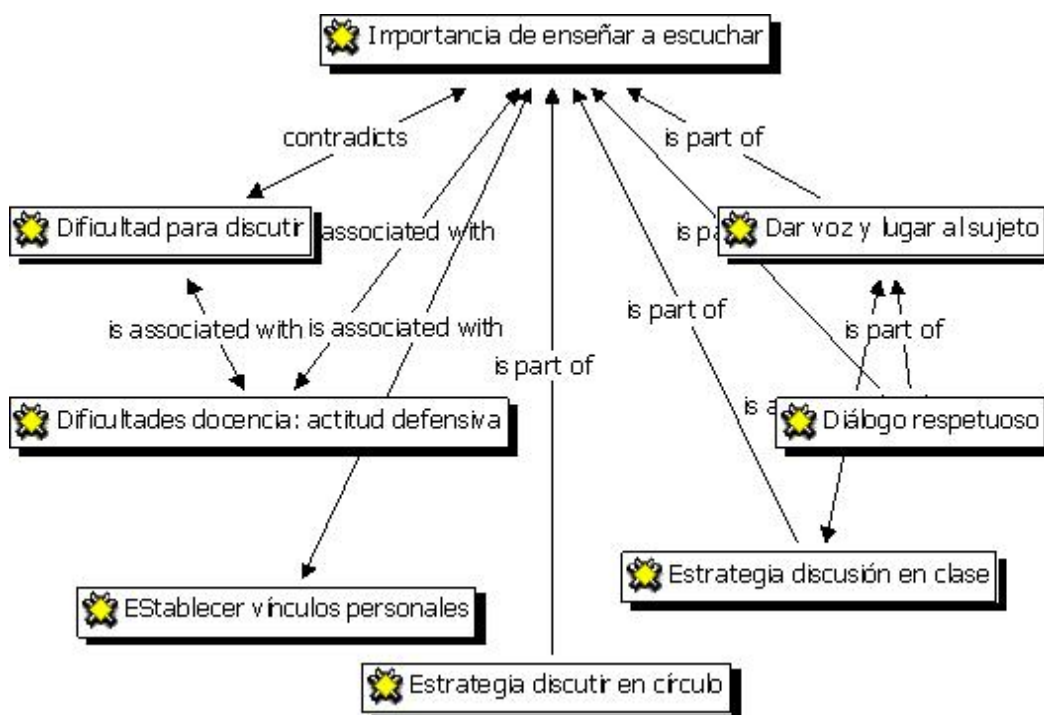


- Me encanta que existan personas que te puedan hablar de temas actuales y sin pena. Que analices y aprendas temas de los que casi nadie habla.
Comentario de una alumna a Beatriz, Otoño 2005

Promover el respeto y la capacidad de escucha. Esta es una estrategia utilizada por todos los informantes; aquellos que tienen más éxito en lograr que los alumnos se escuchen unos a otros de acuerdo con las observaciones de aula son Beatriz, Gabriel, Raquel y María. Por ejemplo, Raquel conmina a sus alumnos a respetarse entre sí en el aula, por lo que es enérgica al exigirles atención cuando alguien habla, y trabaja mucho para que “aprendan a escucharse”. Ella interpreta que cuando no quieren escuchar a su compañero es porque no quieren comprometerse con él. Así también lo confirma en la entrevista:

Les exijo mucho respeto unos a otros, no les permito jamás que uno hable mientras el otro esté enfrente, y que aprendan a escucharse, entonces muchas veces también no quieren oír al compañero porque cuando nos enteramos algo de alguien, implica mucha responsabilidad. Entonces, nos mantienen a sus compañeros y a mí con la actitud de “no te oigo, no me comprometo contigo”.

La importancia de aprender a escuchar fue señalada por Raquel explícitamente, pero en realidad esa idea está implícita en el discurso y en la práctica de todos los informantes, y es requisito indispensable para lograr el diálogo respetuoso. La red de relaciones que se construyó en el *Atlas ti* está representada en el siguiente esquema, que relaciona el código “Importancia de aprender a escuchar” con una mención, con los códigos “Dar voz y lugar al sujeto” con 13 menciones, “Diálogo respetuoso” con 5 menciones, “Estrategia discusión en clase” con 7 menciones, “Estrategia discutir en círculo” con una mención, “Establecer vínculos personales” con 18 menciones, “Dificultades docencia: actitud defensiva” con 5 menciones y “Dificultad para discutir” con una mención:



Esquema 5.5.2.2a Importancia de enseñar a escuchar

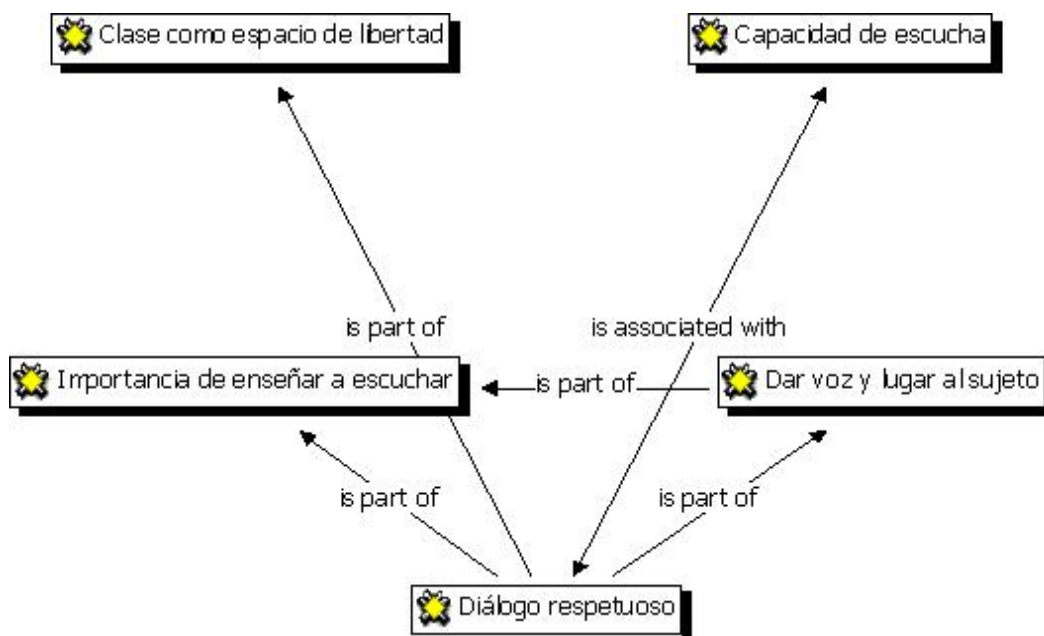
Fomentar el diálogo respetuoso. La estrategia del diálogo es una de las más importantes para los docentes que tienen un estilo “mayéutico”, como Elena y Gabriel, y los de un estilo “terapéutico”, como María, Beatriz o Quirón. Además de ser una estrategia que promueve la vinculación personal del docente con los alumnos y de los alumnos entre sí, es una estrategia clave para fomentar los procesos reflexivos, como se discutirá más adelante. Por ejemplo, Beatriz, como Raquel, otorga mucha importancia a que se viva en la clase un respeto absoluto para aceptar los diferentes puntos de vista de los integrantes del grupo. Durante la entrevista distinguió el respeto de la tolerancia, porque le parece que el respeto alude a una relación más horizontal y más comprometida que la mera tolerancia.

Durante las observaciones pudo constatar que Beatriz se comporta como un disparador de preguntas que involucran a toda la clase, y es a través de este diálogo continuo que logra generar un clima de confianza. Las preguntas no sólo bienvenidas sino estimuladas, porque es importante hacerles sentir a los estudiantes que no serán criticados y que recibirán respuestas a sus dudas.

Yo creo que es fundamental el que ellos aprendan que hay un respeto absoluto, yo no hablo de tolerancia, porque tolerancia se me hace que de arriba tú toleras al que está abajo, sino de un respeto absoluto a la dignidad humana, a la diversidad que hay de opiniones (...)

Entonces es a través de ese diálogo continuo, el que sepan que la pregunta que dicen va a ser contestada, que no se les va a criticar aunque la pregunta sea tonta (...)

En el esquema siguiente, elaborado en el *Atlas ti*, se representa la red de relaciones que se construyó con el código “Diálogo respetuoso” con 5 menciones, y los códigos “Capacidad de escucha” con 3 menciones, “Dar voz y lugar al sujeto” con 13 menciones, “Importancia de enseñar a escuchar, con una mención y “Clase como espacio de libertad” con 2 menciones:



Esquema 5.5.2.2b Diálogo respetuoso

No culpar, no juzgar, no desacreditar. La escucha “auténtica” tiene que ver con el esfuerzo de entender al otro sin prejuizarlo, con hacer a un lado los prejuicios y las descalificaciones, pues de otro modo no se logra sino una actitud defensiva en el alumno, que pondrá una “barrera” para que el profesor no pueda “llegar” a él. Raquel dice que para establecer estos vínculos personales a ella le ha funcionado mucho esta postura comprensiva, de manera muy semejante a lo que Quirón llama “empatía”, aún cuando de entrada no esté de acuerdo con la ideas valores que expresa algún alumno. Raquel se cuida mucho de desacreditar a los alumnos, estereotiparlos o culpabilizarlos, y para ella fue muy importante recalcarlo durante la entrevista. Cabe señalar que aunque sólo ella lo mencionó, durante las observaciones de aula nunca se detectó que alguno de los informantes se expresara de manera condescendiente, autoritaria, o descalificante hacia algún alumno, aún cuando no hubiese leído lo que correspondía, o no supiera contestar lo que se le preguntaba.

(...) para mí, la manera que más me ha funcionado para llegar a ellos, es no insultándolos, no haciéndolos menos, desacreditándolos, sin decirles “ustedes carecen de valores”. Jamás lo hago, sino todo lo contrario, sería ponernos una barrera y jamás llegaríamos a ellos.

(...) yo creo que lo más importante es el respeto. Y permitirles que se desarrollen, yo creo que el peor camino es el adoctrinamiento. Tengo un alumno a las seis que siento que está muy enojado con la vida y con las leyes, y cree que todo es un cuento de hadas, que no pasa y que no va a pasar, pero dejo que se exprese y poco a poco se le ha ido bajando el enojo. Pero yo creo que sí tenemos una necesidad de que alguien nos escuche y entienda sus pensamientos, pero si yo maestra llego a imponerles los míos, se acabó.

En este mismo sentido de guardar el respeto opinan Beatriz y Elena. He aquí la opinión de sus alumnos:



- Me parece una muy buena clase porque no se hacen juicios de nada. Por otro lado, me gustó que se impartieran talleres ya que esto hace más dinámica la clase.
Comentario de una alumna a Beatriz, Otoño 2005

- Me gustó mucho que los temas fueran vistos de muchos puntos de vista.
Comentario de una alumna a Elena, Primavera 2002

Tratar a los alumnos por igual. Esta estrategia es, en realidad, la misma que la anterior, expresada de manera positiva, y, también como la anterior, fue corroborada en las observaciones de aula, a excepción de Aarón, quien otorga concesiones a los alumnos que se encuentran en circunstancias algo especiales, como el hecho de permitir faltas y retardos a los alumnos que trabajan, por ejemplo, y a quienes otros docentes, como Raquel, no hacen tales concesiones. Sin embargo, el espíritu de esta estrategia no corresponde tanto a lo que hace Aarón, pues esto puede interpretarse como una medida de equidad, sino justamente trata de evitar actitudes de discriminación o inequidad. Juan Ramón la subrayó durante la entrevista como una característica fundamental del buen docente y la muestra más evidente del respeto a la dignidad personal de los alumnos. El trato preferencial hacia algunos por motivos que no tienen una justificación racional, como ser más inteligentes, o más simpáticos, o más bien parecidos, por ejemplo, no sólo lesiona la autoestima de quien es menospreciado, sino que también envía mensajes al grupo en general de que no todos son dignos de respeto e interés:

...y el alumno espera eso, (...) que verdaderamente tus alumnos te interesen, ellos captan ese interés y que no es porque seas el mejor, que no es porque seas la bonita, que no es porque seas la matada, o la perezosa, sino que el maestro en cuanto a alumno te respeta y ese respeto se llama el “¡Caray no puedo fallarle!”, y entonces, por más que sean 30 ,o 32 no son demasiados.

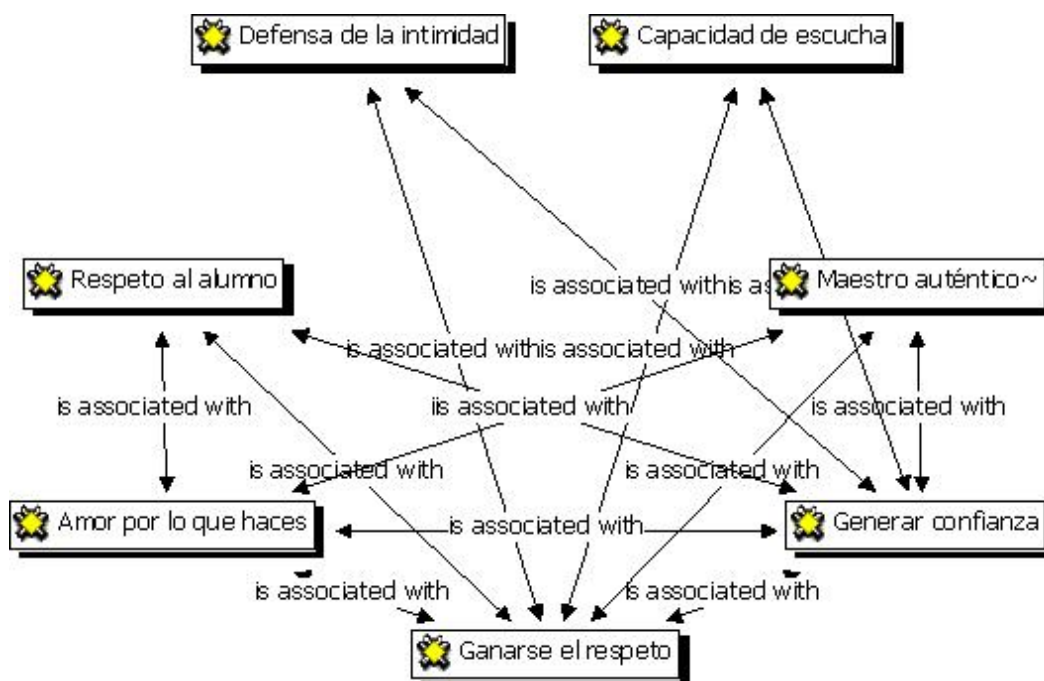
Juan Ramón señala que el trato igualitario es muestra de la buena educación del maestro, de “elegancia personal”, que le hace capaz de interactuar con personas de cualquier nivel social sin

distingos. La discriminación es una de las peores actitudes que un docente puede tener y que mayores daños puede ocasionar a la autoestima de los alumnos y a la estima que le guarden al maestro.

El respeto por el alumno es una actitud básica para Juan Ramón. Desde su concepción antropológica, la persona es un “misterio” y desde su fe, es “el templo del Espíritu Santo”. Esto se expresa en respeto y “cuidado” hacia el alumno para abordarlo, hablarle, y llegar “hasta donde él lo permita”, sin invadir su intimidad, cuestión que también señalan Beatriz y Marí, quien afirma que hay que “llegar hasta donde ellos lo permitan”. Por su parte, Juan Ramón tiene claro que en su trabajo educativo no puede, ni quiere forzar a nadie, y por eso pone tanto empeño en que el alumno experimente un interés y se motive intrínsecamente para cursar la materia.

(...) una persona, *el misterio de una persona el templo del Espíritu Santo*, eso ya visto pues, desde mi punto de vista religioso y de sacerdote. Es un respeto total a entrar al otro. Entonces, el asunto está en qué te debes acercar con tal cuidado, con tal respeto...

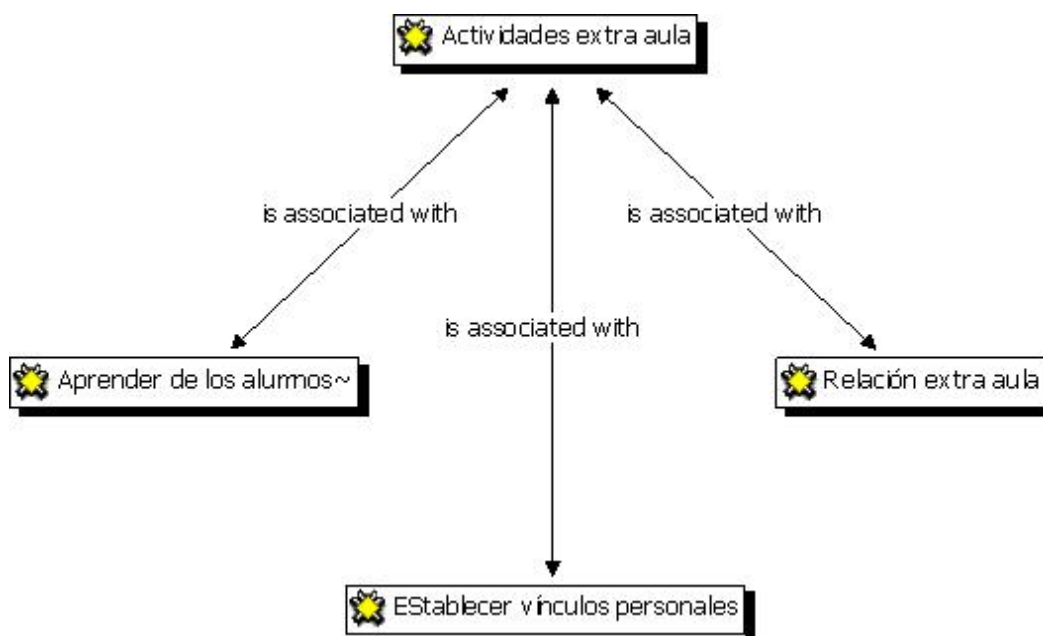
Respetar a los alumnos es el camino, según Juan Ramón, para ganarse el respeto de ellos. El código “Ganarse el respeto” (de los alumnos hacia el maestro) fue mencionado 15 veces por cinco informantes, y está asociado a códigos como “Defensa de la intimidad” (del alumno), con 4 menciones, “Capacidad de escucha” (del maestro) con 3 menciones, “Maestro auténtico” 22 menciones, “Generar confianza” con 7 menciones, “Amor por lo que haces” con 7 menciones, “Respeto al alumno” con 11 menciones. Esta red de relaciones entre los códigos se expresa en el siguiente esquema:



Esquema 5.5.2.2c Ganarse el respeto

Organizar actividades extraclase. Esta es una estrategia utilizada particularmente por Quirón y María, que no solamente promueve la cercanía entre alumnos y maestro, sino que, al mismo es también una estrategia deliberadamente usada para promover procesos reflexivos. Por ejemplo, las actividades que realiza María, como visitas a museos y exposiciones, obras de teatro o conciertos, tienen la intención de complementar los temas del curso, conectándolos con la vida, en lo que ella refiere como una “relación dialéctica entre la teoría y la vida”, y que le resulta importante para suscitar la reflexión, además de favorecer relaciones más cercanas con los alumnos. El mismo espíritu se encuentra en Quirón, quien cada semestre organiza una o dos salidas fuera de la universidad a museos, espectáculos musicales o sitios arqueológicos, no sólo con el objeto de entablar una relación más cercana con sus alumnos, sino principalmente con un propósito pedagógico de aprendizaje y reflexión que planea con mucho cuidado.

El siguiente esquema que se obtuvo en el Atlas ti relaciona el código “Actividades extra-aula” con 2 menciones, con los códigos “Relación extra aula” con 14 menciones, “Aprender de los alumnos” con 22 menciones y “Establecer vínculos personales con 18 menciones:

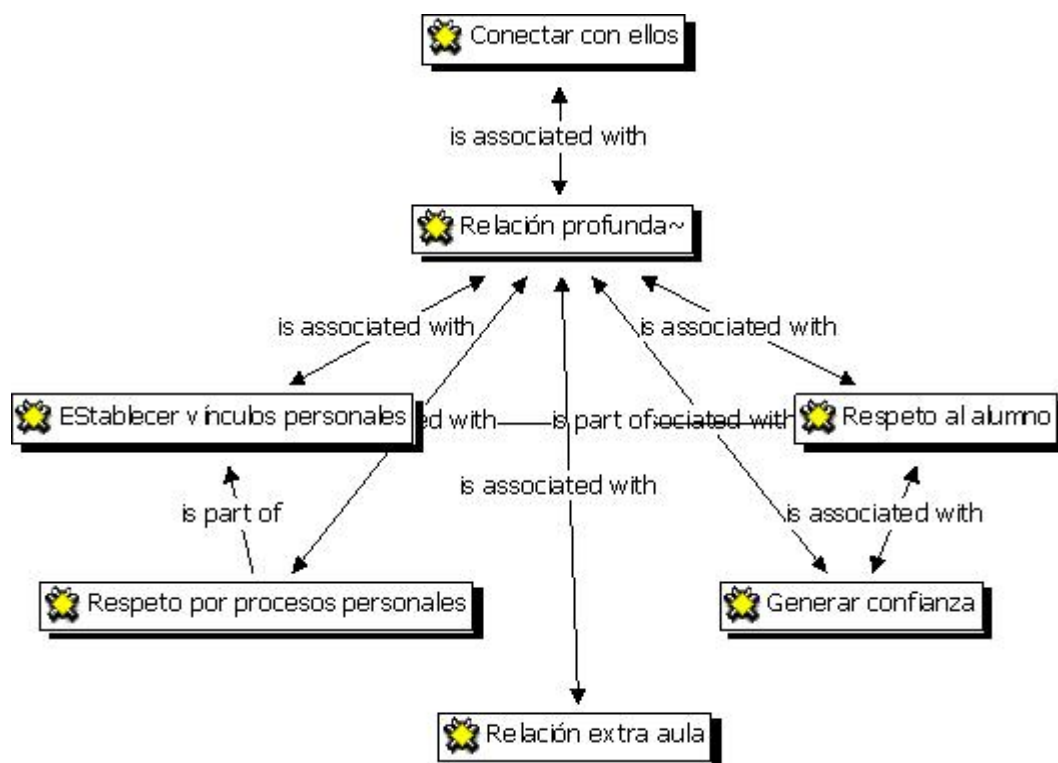


Esquema 5.5.2.2d Actividades extra-aula

Vincularse con los alumnos extraclase. Esta estrategia no se refiere a las actividades fuera del aula que los informantes organizan con fines didácticos, sino a la posibilidad que abren a sus alumnos para establecer con ellos una relación de tipo más personal, y que empieza generalmente con quienes que se quedan a platicar con ellos una vez que termina la clase. En todas las sesiones observadas, invariablemente, dos o tres alumnos se quedaban al final a tratar asuntos con los docentes, que la grabación por obvias razones no podía captar. Según refirieron después los entrevistados, a menudo se trata de cuestiones que no tienen que con asuntos “operativos” de la clase, tales como entrega de lecturas, o permisos especiales, sino, de manera importante, con problemáticas personales que surgen a raíz de los temas tratados en la sesión y que siembran en ellos alguna inquietud importante, tanto de carácter intelectual como afectiva. Este aspecto es tan importante que podría llegar a considerarse como un “indicador” de la docencia efectiva y que algunos informantes vinculan con los procesos reflexivos profundos, por lo que será revisado más adelante. Maestros como Aarón, que gusta de entablar diálogos con los estudiantes –conocidos o no– en los pasillos de la universidad, o como Juan Ramón, que se sienta en una esquina de las escaleras (su oficina en “cuatro vientos”), rodeado siempre de un grupito de alumnos, o como Gabriel, que termina su clase diez minutos antes porque sabe que algún alumno se le va a acercar después de clase, o como Raquel, Quirón, María o Beatriz, a quienes los alumnos invitan a tomar café, o

solicitan algún consejo, son un claro ejemplo de que la docencia puede tener efectos poderosos en la formación de los alumnos universitarios, más allá de las materias de estudio.

Los vínculos de los alumnos fuera de la clase propician relaciones más profundas, que a su vez permiten que la acción formadora del maestro tenga un impacto de mayor alcance. El código “Relación extra-aula” obtuvo en el *Atlas Ti* un total de 14 menciones por 6 informantes, y está relacionada con códigos como “Respeto al alumno” (11 menciones), “Relación profunda” (3 menciones), “Conectar con ellos” (5 menciones), “Establecer vínculos personales” (18 menciones), “Respeto por procesos personales” (4 menciones) y “Generar con fianza” (7 menciones). El siguiente esquema expresa las relaciones de estos códigos entre sí:



Esquema 5.5.2.2e Relación profunda

La clase como nuestro espacio. Esta es una expresión utilizada por Beatriz y en la cual se resumen todas las estrategias detectadas en los informantes para lograr establecer vínculos personales con los alumnos⁴⁹. En su papel de generadora de cuestionamientos, y moderadora de las discusiones grupales tiene mucho cuidado para no exhibir a los jóvenes y más aún, que ellos mismos no se

⁴⁹ Para Beatriz la clase es un espacio preferencial para construir un “nosotros” basado en el respeto y la discreción, especialmente cuando se aborda el tema de la sexualidad, sobre el que, en su opinión, persisten muchos prejuicios e ignorancia derivados de los estigmas culturales.

exhiban ante el grupo más de lo razonable. Como ella lo indica en la entrevista, lo que intenta lograr es que los alumnos sientan que la clase es el espacio donde es posible construir un “nosotros”:

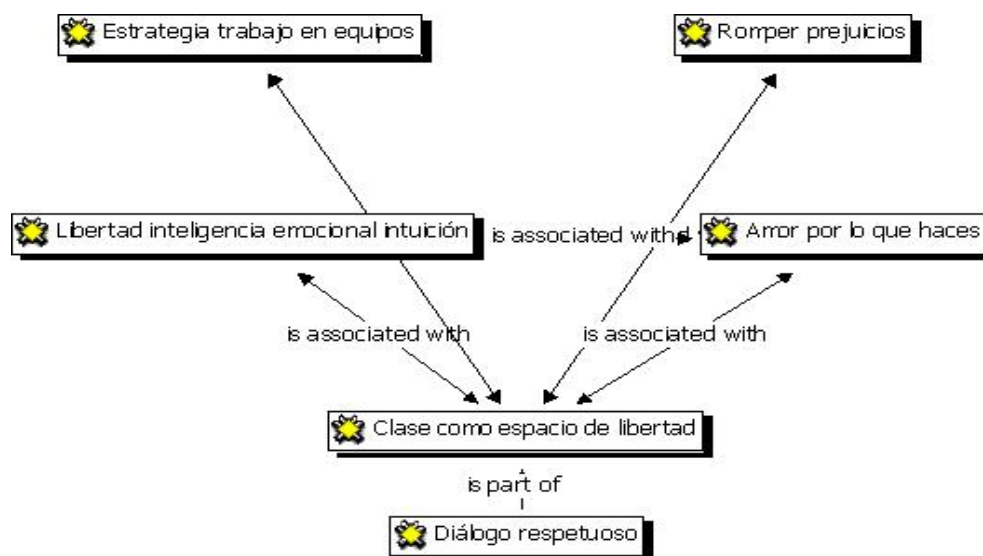
(...) que ése es *nuestro espacio* en el que podemos ser libres, yo creo que eso es importante.

(...) respetando absolutamente la intimidad del chico; inclusive cuidando de que no vaya a decir de sí mismo más de lo que debe decir en un salón de clase...

La construcción de ese “nosotros” es, a fin de cuentas, el objetivo que persiguen todos los informantes con las estrategias que se han descrito en este apartado, y otras más que muy probablemente no ha sido posible detectar: sutilezas en el lenguaje, en la manera de aproximarse, en la sensibilidad para captar las expresiones no verbales de sus alumnos, en la “lectura” de sus miradas, etc. Lo más notable es que ninguno de ellos piensa que su responsabilidad docente se limita a la transmisión de los conocimientos de la materia que enseñan, si estos no enriquecen y mejoran la vida individual de los alumnos y la vida del grupo, como un espacio colectivo de crecimiento. Los informantes ponen atención y esfuerzo en lograrlo, aunque finalmente, dependerá de los alumnos la decisión de involucrarse o de quedar al margen, atrincherados en la orilla que no alcanza a construir ese *nosotros*.

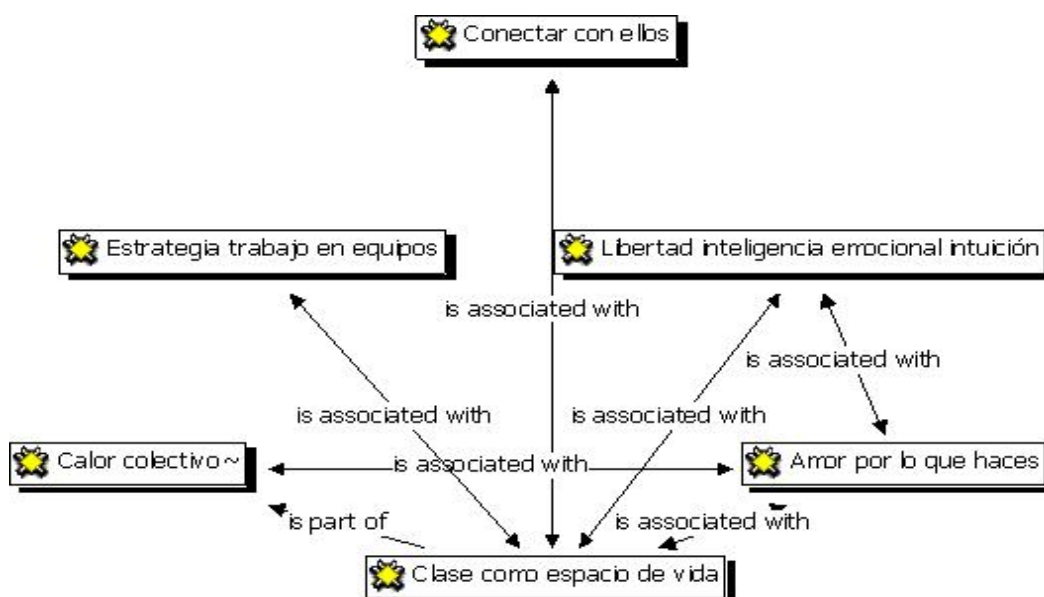
“La clase como nuestro espacio”, planteada como ideal a alcanzar (López Calva, 2006: 162-165), está vinculada estrechamente con dos categorías casi equivalentes: “La clase como espacio de libertad”, expresión que se debe a Beatriz, y “La clase como espacio de vida”, expresión que se debe a Quirón. En el Atlas ti se obtuvieron estos esquemas que representan la red de relaciones entre los códigos implicados.

En el siguiente esquema relaciona el código “Clase como espacio de libertad” con 2 menciones, con los códigos “Amor por lo que haces” con 7 menciones, “Romper prejuicios” con 2 menciones, “Estrategia trabajo en equipos” con una mención, “Libertad, inteligencia emocional intuición” con una mención, y “Diálogo respetuoso” con 5 menciones:



Esquema 5.5.2.2f Clase como espacio de libertad

En el siguiente esquema, se relaciona el código “Clase como espacio de vida” con 3 menciones, con los códigos “Conectar con ellos” con 5 menciones, “Libertad, inteligencia emocional intuición” con una mención, “Estrategia trabajo en equipos” con una mención”, “Calor colectivo” con una mención y “Amor por lo que haces” con 7 menciones:



Esquema 5.5.2.2g Clase como espacio de vida

5.5.3 ESTRATEGIAS PARA PROMOVER EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y REFLEXIVO

En este apartado se discutirán los hallazgos que se resultaron del análisis de la información proporcionada por los docentes durante las entrevistas sobre aquellas estrategias que utilizan para promover en sus alumnos procesos de reflexión crítica y y que fue triangulada con los datos recabados en las observaciones de aula y los testimonios de los alumnos recopilados en las encuestas de evaluación docente SEPE1. La finalidad de suscitar el pensamiento reflexivo y crítico constituye el corazón de la práctica educativa de los maestros desde el punto de vista de la formación humanista, tal como ellos la concibieron en sus discursos, de tal suerte que las estrategias que ponen en práctica para la motivación intrínseca y para entablar con ellos vínculos más personales, están en función de ayudarlos a profundizar, repensar, revalorar y decidir sobre aspectos fundamentales de su vida, tales como su jerarquía axiológica, la orientación que desean darle a su futuro ejercicio profesional, las decisiones sobre su vida en pareja, sus ideas y actitudes respecto a los roles de género y su papel social, su postura frente a los problemas sociales, y en general, aquellos valores por los que consideran que la vida vale la pena de ser vivida, asumidos de manera personal, razonada, consciente y libremente, de modo que puedan constituirse como verdaderos “sujetos universitarios”, para usar una expresión de Gabriel.

Las entrevistas a profundidad se tomaron como fuente principal desde la cual se interpretó la información, debido a que las tres observaciones hechas a cada informante no resultaron suficientes para dar cuenta de estos procesos reflexivos, que por ser internos y de más largo procesamiento es imposible observar directamente, y, la mayoría de las veces, muy difícil inferir de los “signos visibles” captados en la observación. Ante esta dificultad, el otro elemento importante de triangulación fueron como ya se indicó, los comentarios de los alumnos registrados en el instrumento de evaluación del curso, ya que ahí aparece con mucha frecuencia la palabra “reflexión”, como uno de los aportes más importantes que los alumnos consideran que el curso les dejó como legado al final y que se citarán en su momento para apoyar la interpretación.

De los 494 códigos que surgieron del primer análisis “línea por línea” de las entrevistas en el *Atlas ti*, el de “Reflexión crítica” es uno de los más citados, con 24 menciones en los ocho informantes, y uno de los de mayor “densidad semántica” por la cantidad de códigos asociados a éste. Muchas de las relaciones tienen que ver con los otros dos grandes grupos de estrategias

(motivación y vinculación personal) ya revisados en los apartados anteriores, de modo que aquí sólo se analizarán aquellos que no se hayan discutido antes.

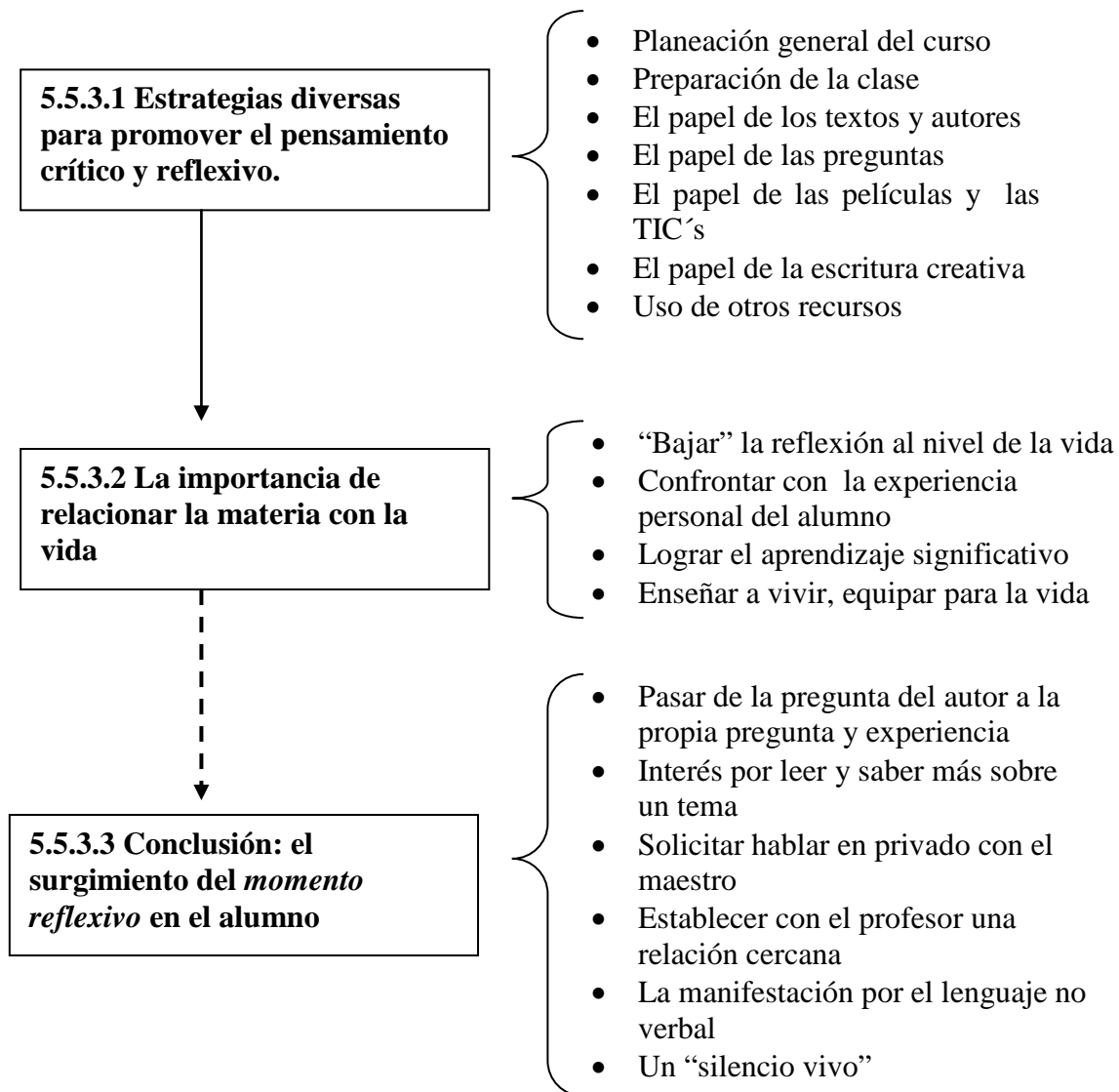
La categorización y clasificación que se propone se extrajo inductivamente y se ordenó según las ideas comunes que permitían agruparlas, para luego, cuando se consideró lógico, proponer una categoría más amplia que las contuviera. Se trató de respetar lo más posible las mismas expresiones de los informantes.

En las entrevistas se recabó e interpretó información sobre las estrategias para la reflexión crítica de las respuestas que los informantes dieron a cuestionamientos muy diversos, desde preguntas por la planeación de su clase, la selección de lecturas, el uso de películas, la conducción de la discusión en clase, y similares, hasta preguntas por la finalidad “última” que los informantes perseguían en este tipo de materias, su concepción de la educación o la visión que ellos sostienen sobre la educación en valores a nivel universitario. Se detectaron al menos 26 diferentes preguntas hechas a unos y otros informantes cuyas respuestas desembocaron en el tema de la reflexión crítica. Entre esa variedad de cuestionamientos, destacan, a modo de ejemplo, las siguientes, hechas a diferentes informantes:

1. ¿Cómo le haces para planear tus cursos de acuerdo a esta gran meta (que señalas) de que reflexionen y se interesen?
2. ¿Qué elementos te dan a ti para decir que este chico o esta chica han reflexionado o están reflexionando?
3. ¿Cuál sería para ti la finalidad última de un curso? ¿Qué es lo que estás buscando, al abordar diferentes temas, qué quieres lograr tú como docente?

A partir de las respuestas que los informantes dieron a preguntas de este tipo, y triangulándolas con las observaciones de aula, fue posible clasificar las estrategias que utilizan para propiciar procesos reflexivos en los alumnos. La información se organizó, a su vez, en cuatro grandes segmentos: Primero se abordarán las “Estrategias diversas para promover el pensamiento crítico y reflexivo” que a su vez fueron sintetizadas en las “Estrategias generales para promover el pensamiento crítico y reflexivo”, una construcción más abstracta que se abordará en segundo lugar. En tercer lugar se destacará la premisa común de las estrategias encaminadas a la reflexión, que consiste en la relación de la materia con la vida que establecen los informantes. Finalmente, se presentará el tema: “El surgimiento del momento reflexivo en el alumno”, como objetivo último de

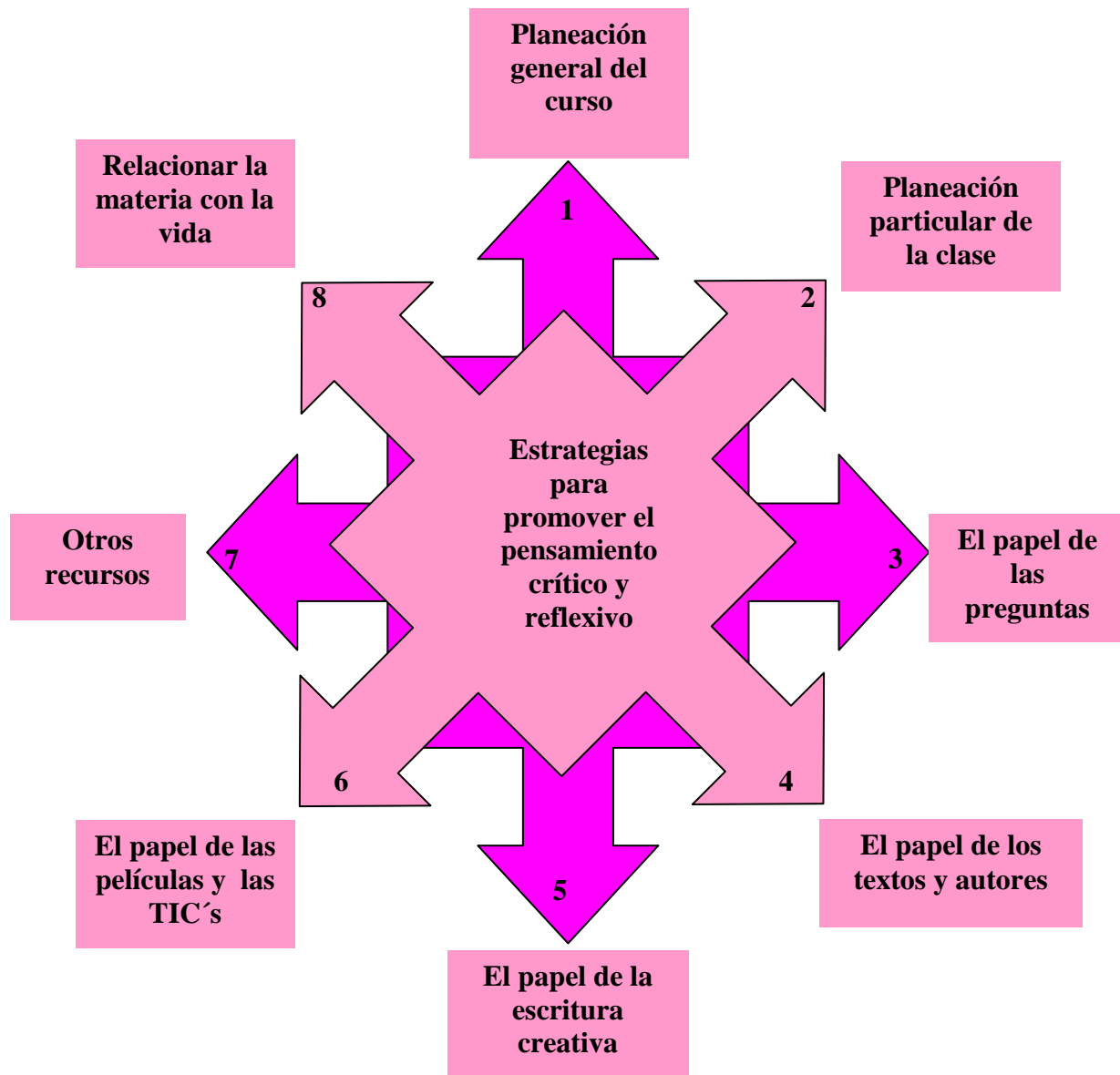
las estrategias utilizadas por los informantes. El siguiente cuadro sinóptico presenta la información que se presentará en este apartado:



5.5.3.1 Estrategias para promover el pensamiento crítico y reflexivo. Las diversas estrategias que los informantes utilizan para promover el pensamiento crítico y reflexivo se agruparon, a su vez, en ocho categorías, a saber: planeación general del curso, preparación de la clase; importancia de relacionar la materia con la vida; el papel de las preguntas; el papel de los textos y autores; el papel de la escritura creativa; el papel de las películas y las TIC's, y finalmente, el uso de otros recursos para promover la reflexión.

El siguiente organizador gráfico sintetiza las ocho grandes categorías encontradas:

Esquema 5.5.3.1 Estrategias para promover el pensamiento crítico y reflexivo



Cada una de estas ocho categorías contiene a su vez, diversas estrategias que fueron detectadas en el análisis de los datos y que se sintetizan en la siguiente lista:

5.5.3.1.1 Planeación general del curso

- Importancia de seguir el programa
- Rediseño del curso con base en la evaluación del anterior
- Planear el programa en coordenadas
- Actualización del programa y preguntas clave para la reflexión
- Planeación del curso en función del propósito reflexivo
- Planeación del curso en función del propósito formativo

5.5.3.1.2 El papel de los textos y autores

- Teorizar
- Selección de los textos: disparadores de la reflexión
- Promover el interés por la lectura
- Promover la lectura: leer es parte de la evaluación
- Ejercitar la lectura crítica
- Leer en clase
- Propiciar del diálogo y discusión grupales
- Analizar las lecturas: de lo narrativo a lo conceptual; de la vida a la teoría
- Promover la reflexión mediante el análisis de valores en el texto
- Develar sus inquietudes más profundas

5.5.3.1.3 El papel de las preguntas

- Calibrar el interés de los alumnos por el tema
- Relacionar el tema con la vida
- Enseñarlos a leer críticamente
- Promover procesos de pensamiento grupal
- Conflictuar para desarrollar el pensamiento crítico
- Propiciar la reflexión valoral

5.5.3.1.4 El papel de las películas y las TIC's

- Análisis de películas para la “proyección” de valores
- Problematicar la realidad para promover la concientización
- Las TICS como apoyo secundario
- Las TICS: posible peligro para la reflexión

A continuación se desarrollarán cada uno de los apartados señalados.

5.5.3.1.1 Planeación general del curso (esquema 5.5.3.1.1). Tanto la planeación general del curso como la planeación particular de cada clase pertenecen a la fase preactiva de la práctica docente

cuya importancia resulta fundamental para una docencia efectiva y algo comúnmente resaltado en la literatura sobre docencia en todos los niveles escolares como Frade 2009; Marzano y Pickering (2005), Marqués Graells (2002), Díaz Barriga (2006) López Calva (2006, 2001, 1998) entre otros muchos. Lograr que los alumnos reflexionen es algo que los informantes no dejan al azar, sino que responde a una instrumentación estratégica de actividades que se planean desde el inicio del curso; este hallazgo de la presente investigación coincide con lo encontrado con Bain (2004) sobre los docentes universitarios de excelencia. Ciertamente es que ninguna de ellas puede garantizar la consecución de este propósito educativo, pero la experiencia acumulada ayuda a los informantes a proponer aquellas que saben que tienen buenas probabilidades de conseguirlo.

Dentro de esta categoría fue posible identificar, como ya se mencionó, las siguientes seis estrategias utilizadas por los informantes:

- Importancia de seguir el programa
- Rediseño del curso con base en la evaluación del anterior
- Planear el programa en coordenadas
- Actualización del programa y preguntas clave para la reflexión
- Planeación del curso en función del propósito reflexivo
- Planeación del curso en función del propósito formativo

Importancia de seguir el programa. Raquel planea su curso pensando en las actividades de aprendizaje que va a organizar para lograr su principal objetivo, la lectura y la reflexión, a partir de los contenidos establecidos en el programa oficial del curso, ya que en este sentido ella es muy institucional. Ella cubre el programa que se le solicita, con la flexibilidad para mover los temas y cambiar las estrategias de aprendizaje según vaya detectando los intereses y necesidades del grupo.

Rediseño del curso con base en la evaluación del anterior. Si bien todos los informantes, de alguna u otra manera manifestaron estar actualizando constantemente su programa sobre la base de las experiencias de lo que funcionó bien o mal en el semestre anterior, Raquel y Quirón lo hacen de manera más sistemática, especialmente éste último, para quien la planeación del curso se encadena con la evaluación global del curso anterior, que realiza cada vez que el semestre termina. En esta evaluación toma en cuenta el programa (temario), sus objetivos, la bibliografía, etc., con el fin de detectar qué clases tuvieron más impacto y en dónde existieron las fallas en función de la respuesta

del grupo. Esta evaluación le sirve para corregir continuamente el programa del curso, de manera que va logrando capitalizar su experiencia docente. Quirón está consciente de que cada grupo es diferente, pero esta forma de proceder le ayuda a reducir las probabilidades de fracaso.

Planear el programa en coordenadas. Quirón estructura su programa en lo que él llama un sistema de “coordenadas”, referidas por un lado a la vida y por el otro a la teoría. Son cuatro cuadrantes que él toca en cada clase: de lo concreto a lo abstracto, de lo personal a lo social.

Actualización del programa y preguntas clave para la reflexión. Esta estrategia se identificó principalmente en Juan Ramón, Beatriz, en Gabriel y en Elena, en quienes también fue posible constatar el uso de las preguntas planeadas durante las observaciones de aula, con la salvedad de aquí se habla de la planeación general del curso. Juan Ramón insiste en la importancia de actualizar el curso constantemente para que el material “no envejezca” utilizando enfoques y ejemplos actuales que sean significativos para los jóvenes y de los que pueda “sacar provecho”.

Beatriz, por ejemplo, se considera un persona “bastante ordenada” que cuenta con el curso planeado desde tiempo atrás, pero lo va enriqueciendo y “agregando partes”, y en ello encuentra ella un gusto especial. Su modo de planear es a través de las ideas básicas que tiene que manejar, los artículos e investigaciones más importantes sobre el tema en cuestión y las “preguntas clave”, que para ella juegan un papel crucial a la hora de desarrollar la clase. Así, su curso se apoya en los textos que deja para lectura en casa y en clase y la reflexión sobre éstas a través de preguntas específicas sobre el texto, orientadas a que el alumno tome postura frente al texto y fundamente sus ideas ante los demás:

Tengo el curso hecho y escrito clase por clase con... las ideas, las ideas básicas, las investigaciones sobre el tema, eh, los resúmenes de los artículos, , las preguntas claves... (...) por ejemplo las lecturas que les dejo, eh, a la hora de discutirles les hago preguntas, en lugar de ¿qué aprendiste o que no aprendiste? que es mortal, bueno y ¿quien se fijó en esto? ¿qué vieron de esto? ¿qué les pareció esto? ¿están de acuerdo con aquello? Les hago preguntas como mucho más a nivel específico, para ayudarlos a hablar...

Durante la fase de planeación, Elena selecciona las lecturas que utilizará en sus cursos y formula las preguntas importantes que le darán la pauta para desarrollar el tema. Cabe señalar que esas preguntas que ella se ha hecho no las comunica a sus alumnos, sino que les pide a ellos que hagan sus propios cuestionamientos al texto, como se verá más adelante.

Planeación del curso en función del propósito reflexivo. Esta es una estrategia que sobresale en Quirón, Beatriz, María, Elena, Aarón y Gabriel. Al planear el curso Elena sigue, sin saberlo, el principio constructivista de la “planeación inversa”, es decir, primero piensa en la finalidad de la materia y luego en la vertebración de los temas y las actividades de aprendizaje. Para ella se trata, en general, de suscitar procesos de pensamiento crítico y reflexivo, pero cada materia tiene un fin particular que emana de la naturaleza de los temas que se abordan en ella.

(...) de cada materia sí tengo diferentes finalidades; por ejemplo, la del diálogo trascendente, que logren entender que el hombre es un ser religioso y que las religiones son caminos y mucho ecumenismo, trabajo mucho ecumenismo ahí con ellos, mucho *respeto* ante las otras creencias. La de Jesús de Nazareth, un personaje fundamental y que les puede servir en la vida, si es mito o realidad. Y la de (...) Persona y Humanismo, (...) por lo menos (reflexionar) los elementos importantes del ser humano.

Durante la entrevista María no se dedicó a detallar tanto como Quirón su proceso de planeación del curso, sino que de manera muy sucinta, afirmó que ella elaboraba su guía, y que era sobre esta base que luego efectuaba los cambios de acuerdo con el interés que captaba en el grupo: “yo hago mi plan y mi guía y en base a eso veo que hay cosas que funcionan maravillosamente y hay cosas que a lo mejor no y me puedo ir por otro lado (...)” Esta flexibilidad para ajustar la planeación se debe, quizás, a que el verdadero propósito de María no es que adquieran conocimientos académicos solamente, sino que estos conocimientos sirvan de medio para la finalidad esencial del curso, que es lograr que el alumno “trabaje sobre sí mismo”, es decir, que inicie un proceso de reflexión e introspección sobre los valores que rigen su vida y el sentido que le da a la misma:

(...) porque lo que hace una clase mía es trabajar con uno mismo, independientemente de que tiendas a rehusarte, porque si trabajas contigo, vas a entender mejor a Mozart a Kandinsky, a Remedios Varo, y vas a entender mejor que son amigos, que no están en el Olimpo, y que por algo cotizan altísimo sus firmas, no nada más porque “Sutherby” dice, sino porque humanamente puede cotizar alto una firma como la de Remedios Varo, por ejemplo.

Beatriz, por su parte, no deja al azar o a la intuición de los alumnos el asunto de la reflexión, sino que lo establece con claridad desde el principio del curso, al reiterarles que no van a recibir una calificación por repetir las ideas de la profesora, sino por saber sostener sus ideas de manera racional, sin recurrir a sus creencias religiosas ni a argumentos de autoridad:

De alguna manera estoy exigiendo una reflexión profunda y fundamentada que se los explico desde el principio
(...) Tiene que ser en un pensamiento reflexivo (...)

La planeación del programa de Gabriel está pensada desde el objetivo general que persigue, que es el de suscitar en los alumnos procesos de reflexión crítica a nivel existencial. En general, su programa está planteado en tres grandes bloques, de diez sesiones cada uno. Al término de cada

bloque hay un espacio para sintetizar las ideas principales de ese bloque y enlazarlas con el siguiente. Para cada sesión de cada bloque, Gabriel asigna una lectura breve, que debe prepararse de antemano para ser discutida en clase. De esta manera, el medio son los textos que utiliza y la función que éstos tienen en la dinámica de la clase, que es la de ser detonadores de la reflexión, lo cual, a su vez, implica que Gabriel planea para cada texto una serie de preguntas clave. La planeación general del curso sirve como guía básica, pero está sujeta a los cambios que cree convenientes, basándose en su percepción del interés que sus alumnos van mostrando.

Al planear el curso Elena sigue, quizá sin saberlo, el principio constructivista de la “planeación inversa”, es decir, primero piensa en la finalidad de la materia y luego en la vertebración de los temas y las actividades de aprendizaje. Para ella se trata, en general, de suscitar procesos de pensamiento crítico y reflexivo, pero cada materia tiene un fin particular que emana de la naturaleza de los temas que se abordan en ella.

(...) de cada materia sí tengo diferentes finalidades; por ejemplo, la del diálogo trascendente, que logren entender que el hombre es un ser religioso y que las religiones son caminos y mucho ecumenismo, trabajo mucho ecumenismo ahí con ellos, mucho *respeto* ante las otras creencias. La de Jesús de Nazareth, un personaje fundamental y que les puede servir en la vida, si es mito o realidad. Y la de (...) Persona y Humanismo, (...) por lo menos (reflexionar) los elementos importantes del ser humano.



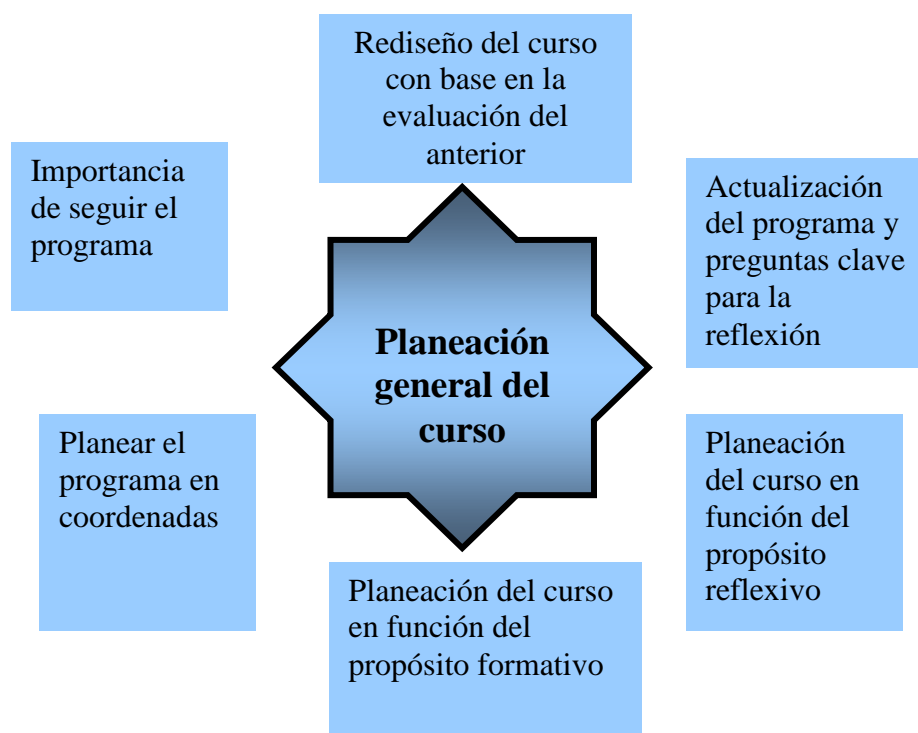
- Por lo que he escuchado es una de las clases de integración que mayor organización temaria tiene gracias a la profesora. Es una maestra comprometida con su materia, la universidad, los alumnos y la filosofía. Superó mis expectativas de la materia.
Comentario de una alumna a Elena Otoño 2004

- Muchas gracias, muy buena materia y muy buena maestra, se prepara muy bien y le gusta mucho lo que hace, enseñar.
Comentario de una alumna a Elena, Primavera 2004

Planeación del curso en función del propósito formativo. Este es un enfoque que subraya sobre todo Juan Ramón, y aunque es muy parecida a la categoría anterior, se decidió destacar por para quien es importante planear pensando en que la información que se maneje en el curso no sea de carácter utilitarista, sino que sea posible ahondar en ella, evaluarla “de manera más íntima”, es decir, que pueda integrarse al bagaje conceptual de los alumnos para formar su personalidad de manera integral, que es lo que de verdad interesa.

El siguiente esquema resume las estrategias empleadas para la planeación del curso, que corresponden a la fase preactiva de la práctica docente.

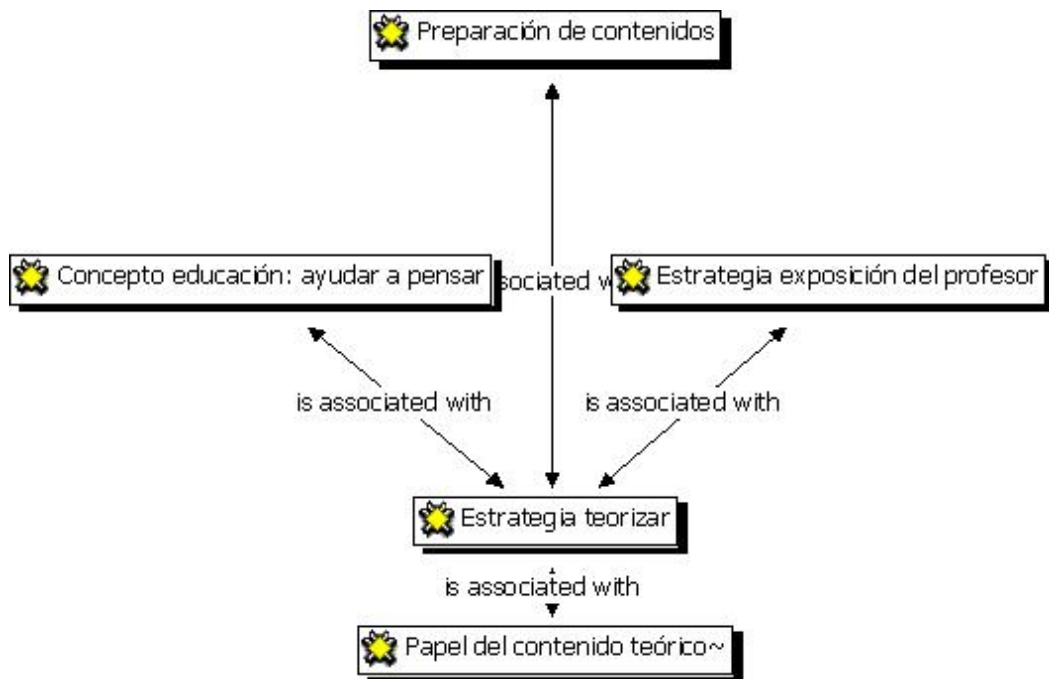
Esquema 5.5.3.1.1 Planeación general del curso



5.5.3.1.2 Uso de textos y autores (esquemas 5.5.3.1.2a al 5.5.3.1.2d) La mayor parte de las actividades de aprendizaje que organizan y conducen los docentes estudiados dependen del uso de textos y el estudio de autores, constituyéndose esta en la estrategia más importante a través de la cual pretenden alcanzar las finalidades educativas que plantean para sus cursos. Dentro de esta estrategia general fue posible identificar 9 maneras diferentes de utilizar los textos y autores:

- Teorizar
- Selección de los textos: disparadores de la reflexión
- Promover el interés por la lectura
- Promover la lectura: leer es parte de la evaluación
- Ejercitar la lectura crítica
- Leer en clase
- Propiciar del diálogo y discusión grupales
- Analizar las lecturas: de lo narrativo a lo conceptual; de la vida a la teoría
- Promover la reflexión mediante el análisis de valores en el texto
- Develar sus inquietudes más profundas

Teorizar. El papel más obvio pero no el más importante que los informantes le dan a los textos y autores, es la posibilidad de preparar los contenidos y exponer a sus alumnos las categorías teóricas que se manejen en ellos, de modo que puedan ayudarlos a pensar desde un enfoque académico. El siguiente esquema, elaborado en el *Atlas ti*, relaciona el código “Estrategia teorizar” con 3 menciones, con los códigos “Papel del contenido teórico” con 20 menciones, “Preparación de contenidos” con 5 menciones, “Estrategia exposición del profesor” con 2 menciones y “Concepto educación: ayudarlos a pensar” con 2 menciones:



Esquema 5.5.3.1.2a Estrategia teorizar

Selección de los textos: disparadores de la reflexión. Seleccionar bien los textos para promover procesos reflexivos es una estrategia importantísima, que todos los informantes utilizan, y en la que ponen un cuidado muy especial. Por ejemplo, el vasto y experto conocimiento que Aarón tiene sobre el tema de la poesía y la literatura en general le permite elegir entre una gran variedad de obras literarias, y su larga experiencia como docente le posibilita saber cuáles de esas piezas son capaces de conmover la sensibilidad de los alumnos y despertar su capacidad reflexiva. Los textos escogidos tocan temas controversiales que reflejan la problemática de la condición humana: la soledad, la muerte, la fe, la usura, el odio, el amor, etc., a los que Aarón dejará hablar por sí mismos

para que los alumnos los conecten con sus propia experiencia de tal modo que les susciten alguna reacción a favor o en contra de la idea del autor o tema en turno.

Yo voy haciendo un recorrido poético y escogiendo poemas relacionados con la vida, porque hay muchos tipos de poemas, poemas sobre los pájaros, sobre la naturaleza, ¡qué sé yo! Hay poemas para todos, comprendes, y siempre haya algo dentro del texto poético que toca a las fibras aún de aquél que dijo “me inscribieron, yo no me inscribí”, comprendes, algún detalle, algún verso, un alguna línea y ahí es cuando precisamente se aprende comprendes, yo hago que ellos lleguen ahí, comprendes, que ellos mismos saquen el tema a través del texto...

Para Quirón, por su parte, la selección de textos es una tarea delicada y difícil que requiere de mucho tiempo y experimentación, porque de entrada, la mayor parte de los alumnos no tiene gusto por la lectura. Quirón sostiene que es un desacierto tratar de imponer el gusto por la lectura; se trata más bien de seleccionar aquellos textos que cumplan con el tratamiento teórico del tema pero que, al mismo tiempo, sean los suficientemente significativos como para que el alumno pueda conectarlas con su experiencia de vida:

Fíjate, hace mucho tiempo leí un artículo de Gabriel García Márquez que decía “Tú no puedes pedirle a alguien que lea, si se lo impones, tiene que ser algo que a él le agrade porque es como alimentarse, es como si tuviera a mi mamá que me pone a comer la sopa porque según ella es la cantidad y la calidad de lo que yo necesito para nutrirme. que a final de cuentas, tiene su sentido entonces, lo que me ha pasado con las lecturas es que tengo que buscar lecturas que me conecten con el objetivo académico que me pide el programa y que al mismo tiempo que me los aterrice con su experiencia de vida de tal modo que yo pueda estar haciendo una reflexión sobre Sócrates o sobre Platón y llevarla al terreno de la ignorancia, de cómo vincularse las niñas con los niños, del amor ideal (pensando un poquito en Platón) o sea, es un esfuerzo mío por buscar lecturas que lleven lo teórico, lo reflexivo, lo filosófico, lo antropológico hacia un nivel de interés por parte de ellos en pocas palabras, que el conocimiento conecte con la vida de ellos.

Promover el interés por la lectura. El esfuerzo, de leer es algo que el alumno no practica si lo puede evitar, de modo que esto induce a Quirón a tratar primero de “conectarse con el alumno” para desde ahí pensar qué texto les podrán interesar, además de que se las ingenia para presentar a los autores en clase de tal modo que el alumno sienta el interés por leerlos más a fondo:

(...) lo que sí puede uno hacer es, conectar como con las fibras sensibles para que esa persona empiece a buscar lo que le gusta leer, es decir, tal vez yo no pueda hacer que me lean un texto de Marcuse, pero sí puedo hacer que a partir del pre-texto de Marcuse ellos se metan a una biblioteca o a una librería a buscar temas sobre lo que revisamos de Marcuse y su texto, es decir, crearles la inquietud de buscar, eso sí me ha funcionado.

(...) lo más difícil es que se sienten a leer. Lo que yo intento es despertarles el gusanito, la inquietud de buscar lecturas, porque eso sí, cuando algo los engancha, no los paras pueden leer mucho y hay gente que tiene tendencia más hacia lo filosófico y otras, hacia cosas más operativas y luego te comentan libros que están leyendo.

En el mismo sentido, Juan Ramón piensa que es muy difícil lograr el interés por la lectura si los alumnos vienen de familias donde no se acostumbra leer, de modo que lo que trata es de mover su

curiosidad e interés por saber y leer más de un autor, dándoles lo que él llama “cápsulas informativas”, lo suficientemente atractivas para que más tarde ellos acudan a la obra completa:

(...) hay que ser conscientes de que se lee poco, por lo tanto (...), les presento al autor y les digo: lean tal cosa, tal otra, (...), sabiendo que no van a ir a correr a la biblioteca, por eso les doy un resumen de esa obra, de tal manera viva, que sientan ellos que leyeron ya ese libro, y si les gustó, van a ir a buscarlo un día (...) No digo que se les pueda dar el amor a la lectura; eso debe empezar desde muy chiquitos, pero sí hay descubrimientos de la lectura ya grandes (...)

Juan Ramón no obliga a su lectura, sino invita a ella, recomendando a sus alumnos obras específicas. Él sabe que si el resumen de la obra que dio en clase fue de su agrado o les conmovió de modo especial, algún día recurrirán a la fuente y la leerán. No se empeña tanto como Raquel en lograr que lean, sino que más bien se concentra en despertarles la curiosidad. Cabe señalar que esto no quiere decir que en su clase no existan lecturas asignadas, libros que hay que llevar a clase y revisar, discutir y analizar; más bien se refiere a todos los otros textos adicionales que no están obligatoriamente puestos en el programa.

No digo que se les pueda dar el amor a la lectura; eso debe empezar desde muy chiquitos, pero sí hay descubrimientos de la lectura ya grandes (...)

A continuación se triangula la información anterior con algunas opiniones de los alumnos sobre el tema de la lectura en los cursos:



- Prof muchas gracias por fomentarme el gusto a la poesía... nunca hubiera pensado que me gustaría.

Comentario de un alumno a Aarón, Otoño 2006

- Muy buena maestra, prepara sus clases y sabe mucho acerca del tema y lecturas con las que podemos complementar las discusiones.

Comentario de un alumno a Elena, Otoño 2005

- Me gustó mucho la materia sobre todo las lecturas..

Comentario de un alumno a Elena, Primavera 2004

- Esta clase me ha abierto los ojos y la mente. De las mejores clases que he tenido. Los libros y las explicaciones del profesor me han servido en ideas que pienso profundizar y aplicar.

Comentario de un alumno Gabriel, Otoño 2001

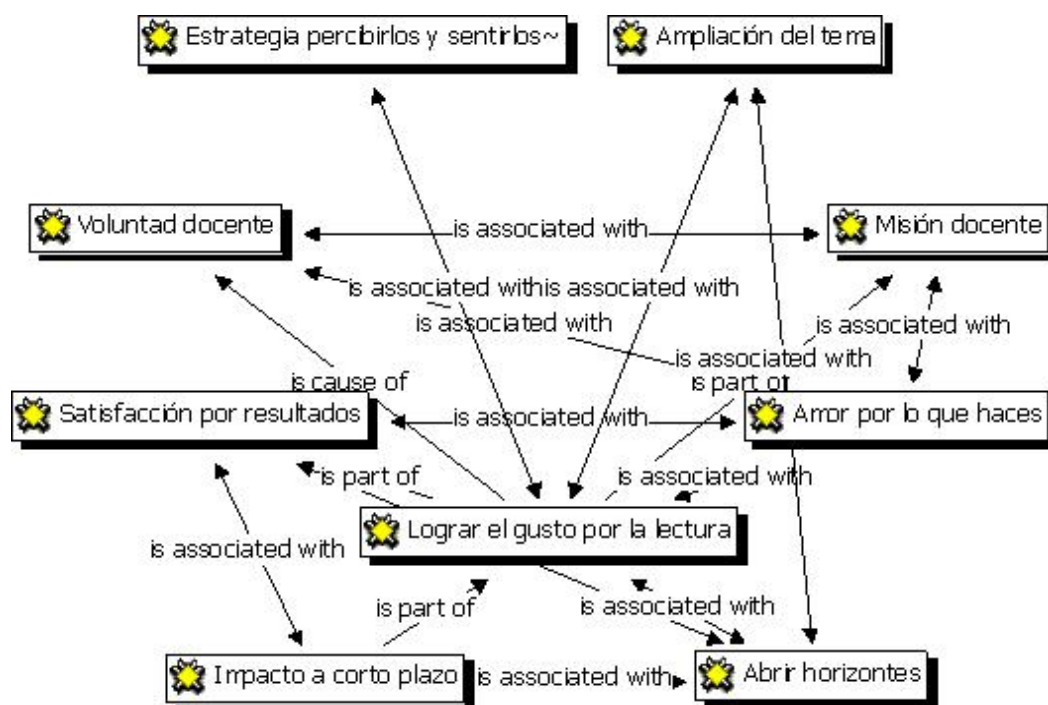
- Muy buena clase, te ayuda a tenerle gusto a la lectura, muy buen maestro, excelente persona.

- Me gusta mucho la clase, Aarón, eres todo un personaje, aprendí y reafirmé mis valores de juventud y humildad, gracias por hacerme leer.

- Excelente el conocimiento del profesor en la materia y la forma en la que da su clase excelente, hasta me gusta leer para su clase.

Comentarios de tres alumnos a Aarón, Otoño 2001

El código “Lograr el gusto por la lectura” recibió un total de 8 menciones por cuatro informantes, y está relacionado con códigos como “Abrir horizontes” con 9 menciones, “Ampliación del tema”, 4 menciones; “Satisfacción por resultados”, 21 menciones; “Amor por lo que haces”, 7 menciones; “Voluntad docente” 6 menciones; “Misión docente” 13 menciones; “Impacto a corto plazo” 8 menciones; “Estrategia percibirlos y sentirlos” con 15 menciones. Esta red de relaciones se representa en el siguiente esquema elaborado en el Atlas ti:



Esquema 5.5.3.1.2b Lograr el gusto por la lectura

Promover la lectura: leer es parte de la evaluación. Con todo y que Quirón busca promover el interés genuino por leer, no lo deja a la libre elección de un tipo de alumno que sabe de antemano que tenderá a la “ley del mínimo esfuerzo”, por lo que las lecturas asignadas vienen en el examen. Algo muy similar sucede con el resto de los informantes, pues todos incluyen las lecturas como parte esencial de la evaluación, ya sea en la forma de reportes breves, como lo hacen Beatriz, Elena, Raquel y Gabriel, o de trabajo en clase, como lo hacen Juan Ramón y Aarón, o de un examen, como lo hacen Raquel, Quirón, Elena o el mismo Aarón. Gabriel llega más lejos, en el sentido de que cuenta la asistencia a clase cuando son capaces de responder a las preguntas que sobre el texto les

hacen sus compañeros, de modo que para él no basta que sus alumnos estén presentes físicamente, sino que la manera de “verse entre nosotros”, de ser un sujeto en el grupo, depende de la *calidad de la participación*, y ésta, a su vez, depende de la *calidad de la lectura* que previamente se haya realizado.

(...) como la asistencia yo la tomo no por asistencia física, sino por tus respuestas, para mí una inasistencia significa no responder a lo que los compañeros te preguntan, para mí eso significa inasistencia, y como es una advertencia que les hago desde el programa “la lectura, previa al documento es tu asistencia, de tal forma que no se trata de asistir físicamente, lo cual provoca que se vean interpelados a leer y sí, para mí uno de los catalizadores que me permite saber que leyeron son sus preguntas al autor, si no hay preguntas al autor... si yo le digo a Juanita “Juanita, hazle una pregunta a perenganito” muy probablemente me va a decir “no, es que no me dio tiempo de leer, es que no...” “bueno compañera, puedes permanecer en la clase pero tienes inasistencia” eso me ha permitido condicionarlos indirectamente a que lean.

Seleccionar las lecturas: de lo narrativo a lo conceptual; de la vida a la teoría. Esta es una estrategia de selección de lecturas que utilizan particularmente Raquel, Quirón y Gabriel, quienes por la naturaleza de sus materias no “se quedan” en el texto literario (como lo hacen Juan Ramón y Aarón), sino que pretenden llegar a autores más conceptuales, normalmente filósofos y sociólogos. Para ello, ven la necesidad de llevar al alumno gradualmente hacia ese tipo de lecturas, de modo que comienzan con textos más accesibles. Así, Quirón señala que tiene que encontrar lecturas que “cumplan con el objetivo académico” y al mismo tiempo aterricen a los alumnos “en su experiencia de vida”. Así lo relata en la entrevista:

(...) lo que me ha pasado con las lecturas es que tengo que buscar lecturas que me conecten con el objetivo académico que me pide el programa y que al mismo tiempo que me los aterrice con su experiencia de vida de tal modo que yo pueda estar haciendo una reflexión sobre Sócrates o sobre Platón y llevarla al terreno de la ignorancia, de cómo vincularse las niñas con los niños, del amor ideal (pensando un poquito en Platón) o sea, es un esfuerzo mío por buscar lecturas que lleven lo teórico, lo reflexivo, lo filosófico, lo antropológico hacia un nivel de interés por parte de ellos en pocas palabras, que el conocimiento conecte con la vida de ellos.

Como puede verse por la estructuración de la clase, el curso de Gabriel gira alrededor de las lecturas, por lo que su selección es un aspecto fundamental para promover procesos reflexivos. De manera similar a lo que hace Quirón, Gabriel, consciente de que los alumnos provienen de diferentes disciplinas, inicia el curso con literatura más accesible, como cuentos o fragmentos de alguna novela, a partir de los cuales se inicia el análisis. A medida en que se va despertando el interés, va manejando autores “más teóricos” hasta llegar a obras más abstractas, de corte filosófico.

Es un área interdisciplinar entonces no utilizo puros filósofos porque sería imposible, pero sí creo que pedagógicamente para mí ha sido muy buena herramienta hacer uso de fragmentos de novelas. Tenemos novelas, literatura, cuentos muy existenciales verdaderamente profundos, entonces, si nosotros entramos en un curso con literatura mucho más accesible, para hacer análisis de la novela, del cuento: ¿Qué se está preguntado el autor? ¿Qué pregunta de fondo hay en este pequeño cuento, en esta narración, en este capítulo de esta

novela? Entonces, él (alumno) va a despertando su interés por leer otras cosas, entonces entramos por una literatura más accesible quizás sin menos fundamentación pero una vez que descubren las preguntas de fondo en una literatura accesible, entonces pasamos a una segunda etapa donde son autores mucho más teóricos para intentar aterrizar ya en una lectura un poquito mucho más abstracta (...)

Raquel también señala la necesidad de que los textos que ella elige para el curso no sean sólo de carácter teórico, sino que se complementen con textos literarios y con textos breves, como artículos o reseñas que los alumnos puedan obtener a través de Internet:

(...) me es muy importante tomar (en cuenta) esto: tienen mucha información a la mano bueno, saquen un artículo de eso, vamos a comentarlo. Entonces, si vemos la libertad o hablar sobre los derechos humanos (...) traigan un artículo donde se cumplan o no se cumplan los derechos humanos y compárenlo con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que digan cuáles se están cumpliendo y cuáles no se están cumpliendo.

Ejercitar la lectura crítica. Todos los informantes sin excepción, están interesados en que la lectura que hagan los alumnos sea de calidad; es decir, que entiendan lo que leen, en el sentido de comprender el vocabulario, identificar las ideas centrales, diferenciarlas de las secundarias y los argumentos que las sustentan, y poder discutir la validez de los argumentos, entre los factores más importantes. Dadas las dificultades que se presentan para la lectura, Quirón se ha preocupado por enseñarlos a leer, utilizando herramientas didácticas, como el texto de Argudín (2006):

Aquí hay un documento que a mí me funcionó mucho, que se llama “Cómo aprender a pensar leyendo bien” salió de didáctica y lo llegué a usar muchas veces en mis cursos como herramienta para ellos, tanto el documento como extraer algunas de las pistas que te dan para acompañarlos en su lectura (...)

Por su parte, Aarón y Juan Ramón ayudan a los alumnos en este proceso de lectura preguntando si entienden los términos y explicándoles las metáforas que manejan los poetas, etc. La apuesta básica que hace Raquel para despertar procesos reflexivos en los alumnos es la lectura: cada semestre modifica las lecturas según los nuevos textos que ella misma va leyendo y los que le han funcionado en los semestres anteriores. Raquel está consciente de que los alumnos tienen deficiencias en la comprensión lectora y en clase se encarga de tratar de subsanarlas. Por eso les pide que lleven las lecturas físicamente a la clase para leerlas y releerlas, dar la oportunidad a los alumnos de expresar sus dudas concretas, subrayar las ideas más importantes y los cuestionamientos del autor, y con estos ejercicios, promover en los alumnos las habilidades de lectura y pensamiento crítico simultáneamente. Sabe que los alumnos hacen poco esfuerzo por comprender y que quisieran el conocimiento “ya digerido”, pero elige textos literarios con contenidos filosóficos de cierta complejidad y ensayos más teóricos que impulsen a los alumnos a pensar. No acepta de los alumnos un “no entendí” pues está convencida de que entienden más de lo que ellos mismos quieren

admitir si hacen un esfuerzo y dejan atrás el miedo a expresar su opinión. Raquel está convencida de que los alumnos tienen algo valioso que aportar.

Entonces, tienen ahí la información, luego ¿por qué no hay que ayudarles a que la digieran? Sí siento que tienen las cosas más rápido, más digeridas, a lo mejor no tienen esa capacidad que nosotros teníamos en la que no cambiábamos un libro por nada en la vida, ese hojear un libro y compararlo con otro, entender que es nuestro mejor amigo y por eso no subo a Internet todas las lecturas. Sino que me es muy importante que las tengan, que las revisemos en clase, que las subrayemos, que hay que leer y releer que no se entiende a la primera, hoy viste el miedo que tenían con Saramago. “No entendí” “No, ¡sí entendiste!” lo que importa es que tú opines, ya que es muy importante y de lo que tú viste, yo también aprendo, pero vamos a irlo digiriendo vamos a leer.

Propiciar del diálogo y discusión grupales. Para los informantes las lecturas son el eje que hace girar la clase; por eso les parece tan grave que los alumnos no lean la carga asignada de una clase para otra. Esto es especialmente importante para Gabriel, Beatriz, Raquel y Elena, quienes normalmente estructuran la sesión mediante cuestionamientos al texto, promoviendo de todos participen y den su punto de vista. Así lo explica Gabriel durante la entrevista:

(...) normalmente hay uno que expone la lectura de manera breve, muy breve, veinte minutos únicamente, para dar pie a una síntesis de lo leído e inmediatamente después vienen preguntas sobre lo leído que a mí eso me permite saber quién leyó, quién no leyó en clase, pero son preguntas que se hacen entre ellos mismos, porque tienen cada quien tiene que entresacar de la lectura preguntas al autor, preguntas al texto (...) y tienen que entresacar preguntas al autor que se hacen ellos mismos “a ver Alejandra, pregúntale a Pablo alguna de tus preguntas” y Pablo tiene que responderle a Alejandra, esto permite mas dinamicidad dentro de la clase.

Leer en clase. Esta es una estrategia que utilizan particularmente los informantes que imparten poesía: Juan Ramón y Aarón, y también Raquel, para quien es muy importante que los alumnos traigan a clase el libro y ahí mismo lo lean para explicar lo que no se entienda. En el caso de Aarón, durante las observaciones no se detectó que dejara leer algún texto de una clase para otra, sino que les pedía a los alumnos que trajeran ejemplos de poemas escritos por el autor en turno. Aproximadamente, la mitad de la clase llegaba con un libro y la otra utilizaba sus laptops para buscar en Internet en el momento alguna poesía.

Según se observó en las sesiones, la disposición de la clase en el caso de Aarón es en círculo, de modo que él pueda observar a todos los alumnos y los alumnos puedan observarse unos a otros. A medida que los alumnos van leyendo los poemas, Aarón interrumpe para ir explicando, desde significados de los términos, la técnica poética y especialmente las metáforas y los valores puestos en juego el poema, pero, sobre todo, la estrategia está encaminada a que los alumnos se sientan identificados con las vivencias y pensamientos que se expresan en los textos que se leen en la clase. Se trata de un ejercicio de lectura en voz alta a muchas voces, donde la del profesor es la menos dominante: sólo interviene para puntualizar alguna falta de prosodia, o para rectificar si se conoce el

significado de determinado término, en cuyo caso da una breve explicación. La disposición en círculo permite al docente detectar las reacciones silenciosas de sus alumnos: la mayor parte de su atención la dedica a observar sus rostros y posturas corporales, con actitud de cazador de aquellos signos de que el texto ha provocado algo en la mente de los alumnos. Esta disposición circular favorece además la experiencia de “ser una verdadera comunidad”, idea que para Aarón constituye el núcleo de su concepto de universidad. El vivirse como comunidad explica que un trabajo en la interioridad del sujeto, como son los procesos de autodescubrimiento e introspección, pueda verse desde una dimensión colectiva: para Aarón, el hecho de que cada alumno logre conectar el texto con experiencias personales de vida no sólo lo enriquece a él, sino al conjunto de la clase como tal:

A través del texto, a través de lo que uno va enseñándoles a leer en el salón de clases, logran identificarse y logran ellos extraer de adentro sus preocupaciones sus problemas, sus situaciones incluso personales, sus inquietudes artísticas, literarias, filosóficas, comprendes, esto va enriqueciendo a los alumnos va enriqueciendo el contexto universitario, fíjate tú, va haciendo a la universidad una verdadera y gran universidad comprendes, pero para esto se necesita estar en relación con cada alumno.

Aarón está convencido que la literatura es especialmente potente para suscitar el diálogo grupal, y aunque es una convicción que se infiere de todos los entrevistados, sólo él y otra maestra lo mencionan explícitamente. En palabras de Aarón:

Entonces, para esto, la literatura es muy buena para despertarles el interés del diálogo con el otro.

Promover la reflexión mediante el análisis de valores en el texto. En estrecha relación con la anterior, esta es una estrategia que todos los informantes usan en mayor o menor medida, pero que fue explicitada sólo por Aarón. Para este informante, despertar la necesidad de reflexión tiene que ver la elección de textos que sean capaces, en palabras de Aarón, de “proyectar” ciertos valores, en el sentido de “ponerles delante” del sujeto para que los perciba y analice mejor. Aarón fue el único de los entrevistados que utilizó el término “proyectar valores” para explicar la manera en que abordaba educativamente esta dimensión. El maestro es el encargado, casi siempre (al menos durante las observaciones) de resaltar y puntualiza la relación del texto con los valores y antivalores de la vida cotidiana. Esta relación se trata en clase hasta que alguien expresa su punto de vista personal sobre lo que le ha ocurrido alguna vez, lo cual significa para Aarón que el valor dentro de una persona “se proyectó” gracias a la actividad de clase y se posibilitó su reflexión:

(...) no se trata de inculcar un valor que ya conoces, si no se trata de ese mismo valor, reflexionar sobre él, proyectarlo como si fuera una película.

¿A qué me refiero por proyectarlo? Es muy sencillo, y al mismo tiempo no: se pregunta en el salón de clases, se empieza a hablar, digamos ahora mismo estamos en un poema que se llama “Cantos de vida y esperanza” entonces los valores ahí, el valor de la mitología y el valor del cristianismo, comprendes, que aparecen a la mitad del poema y una serie de valores de tipo humanista (...) Entonces todos esos valores se tratan en clase, se

empieza a hablar de ello, hasta que uno de ellos salta y dice "no, porque yo, comprendes, eh...me ha ocurrido tal cosa ", que esta reflexión, de esta parte del poema, me permite pensar en ello ¿no? pienso en ello; entonces que sueltan a rajatabla algo que ellos han tenido siempre muy dentro (...)se proyectó el mismo valor que yo tenía dentro a través de un texto, del poema, de la plática, de la conversación en clase, y en ese momento empieza a tratarse de nuevo el poema o el texto, y a analizarse, a buscarle nuevos resquicios al asunto, a partir de lo que dice el poema (...)"

Para Juan Ramón no se trata de que el alumno en su clase maneje un cúmulo de datos, sino de que se capten los aspectos más importantes y, sobre todo, que puedan “evaluarlos de manera más íntima. De ahí que lo que pretenda es centrarse en los mensajes fundamentales de la obra de los autores para suscitarles una reflexión que tenga que ver con la orientación personal que le dan a su vida y los valores que están en juego. Así, el contenido temático tiene la intención de ahondar sobre estos aspectos para integrarlos unos con otros, relacionarlos entre sí y conectarlos con su propia experiencia, de modo que les sea útil. Hablando en términos lógicos, podría decirse que para Juan Ramón más vale la comprensión que la extensión del conocimiento, es decir, no se trataría tanto de abarcar muchas cosas, sino de detenerse en algunas y profundizar para encontrar sus conexiones y continuidad.

Develar sus inquietudes más profundas. Esta estrategia de reflexionar sobre los valores contenidos en un texto literario permite, según Aarón “develar las inquietudes más profundas” del alumno, e insiste que es a través del texto como el alumno lo consigue. El docente “hace” que los alumnos lleguen, que “saquen” el tema a través del texto. Según Aarón, el tema que más les inquieta es el del amor:

Y se arman unas berenjenales tremendas, con ese, que es el tema del amor, comprendes, el tema del intercambio amoroso. Sí sí, ese es el tema principal; ellos llegan y yo, yo no se los menciono, yo hago que *ellos* lleguen ahí, comprendes, que ellos mismos saquen el tema a través del texto

Para todos los informantes, la lectura de textos y el estudio de autores están abocados, en última instancia a generar en el alumno procesos de pensamiento crítico y reflexivo que incidan en sus inquietudes, expectativas y valores para replantearlos o fundamentarlos mejor, de modo que vayan logrando una mayor apertura de conciencia y una mayor capacidad de “decir su palabra” como sujetos autónomos. A continuación se triangulan algunas opiniones de los alumnos relacionadas con este aspecto:

- Muy lindo el profesor y muy bueno. Me gusta mucho la clase, creo que aprender de los poetas la forma de ver su entorno ayuda a conocer con otros ojos esta realidad. Y sobre todo que es el lenguaje del amor.

Comentario de una alumna a Juan Ramón, Primavera 2005



- Los poemas fueron el puerto para emprender un viaje a través de varios temas profundos

Comentario de un alumno a Aarón, Otoño 2004

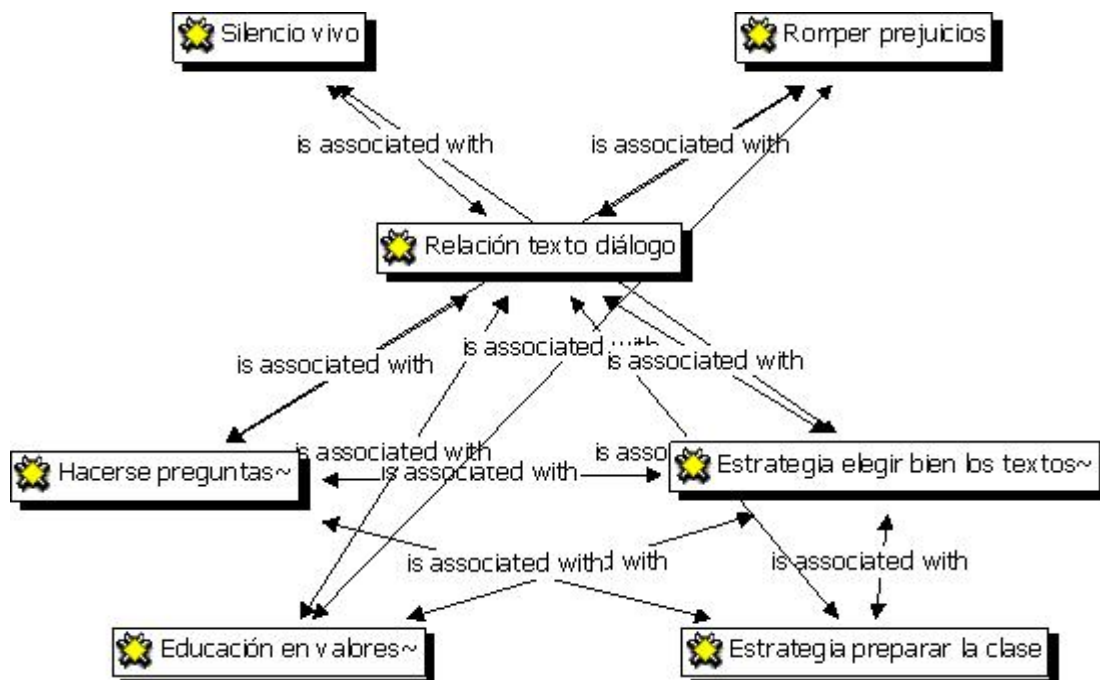
- Hace que los alumnos estén realmente interesados en los temas que se exponen y nos hace personas críticas.

Comentarios de un alumno a Gabriel, Primavera 2004

- Esta clase me sirvió mucho para conocerme mejor y abrir mi mente a nuevas cosas.

Comentario de un alumno a Beatriz, Otoño 2006

El siguiente esquema, trabajado a partir de la relación de las codificaciones asignadas en el Atlas ti, resume las principales ideas discutidas en esta sección: El código “Relación texto diálogo” recibió una mención, “Romper prejuicios”, 2 menciones; “Estrategia elegir bien los textos”, 6 menciones; “Estrategia preparar la clase”, 3 menciones; “Educación en valores”, 45 menciones; “Hacerse preguntas”, 3 menciones; “Silencio vivo”, 5 menciones.



Esquema 5.5.3.1.2c Relación texto diálogo

Finalmente, el siguiente esquema sintetiza las estrategias reportadas por los informantes para utilizar los textos y autores:



Esquema 5.5.3.1.2d Uso de textos y autores

5.5.3.1.3 El papel de las preguntas (esquemas 5.5.3.1.3a al 5.5.3.1.3f). Así como las lecturas y el estudio de autores son el eje a partir del cual los informantes preparan su clase, las preguntas son el enfoque desde el cual se abordan los textos. En otras palabras, para promover el pensamiento crítico y la reflexión se requiere, utilizando el lenguaje aristotélico, de una materia (el texto) y de una forma (la pregunta), como dos co-principios que constituyen conjuntamente la realidad de una clase orientada a desarrollar el pensamiento crítico. Para todos los informantes, la educación humanista exige el desarrollo del razonamiento del alumno sobre las preguntas fundamentales de su existencia, sobre los valores en los que se basan para tomar las decisiones más importantes y los que les dan un sentido a su vida, constituyéndose a sí mismos como sujetos autónomos.

En el análisis de la información fue posible interpretar seis diferentes maneras en las que los docentes estudiados utilizan las preguntas en el salón de clases, a saber:

- Calibrar el interés de los alumnos por el tema
- Relacionar el tema con la vida
- Enseñarlos a leer críticamente
- Promover procesos de pensamiento grupal
- Conflictuar para desarrollar el pensamiento crítico
- Propiciar la reflexión valoral

Calibrar el interés de los alumnos por el tema. Esta es una estrategia que utilizan todos los informantes, tanto al inicio como en diferentes momentos de la clase. Muchas veces, si habían dejado una lectura previa, lo primero que preguntaban a sus alumnos era qué les había parecido la lectura, probablemente para saber si la habían comprendido, pero más allá, si la habían encontrado interesante. Por ejemplo, Quirón, como ya se había señalado, inicia su clase con una pregunta de la vida cotidiana para capturar su atención, pero durante el desarrollo de la clase incita a sus alumnos a preguntar constantemente, pues asegura que la cantidad y calidad de preguntas que hacen sus alumnos le van indicando si debe elevar o no el nivel de razonamiento sobre el tema. Esto es especialmente importante de considera en los grupos del ARU, donde existe un desnivel natural de conocimientos por las carreras de procedencia de los alumnos:

(...) mira, la pauta que me dice “súbele a la teoría o bájale” es el interés del alumno y *la cantidad de preguntas que comienzan a hacer*, ahí es donde yo digo “¿quieren más? pues le entramos más” No me niego a esa posibilidad, yo lanzo ahí piedritas a ver quien las cacha y de pronto empieza el mismo grupo a preguntar y no sólo a preguntar sino a comentar “es que yo leí a fulanito y dice esto” y empiezan a hacer reflexión de tipo teórico-filosófico, ¡ah pues yo le entro!

Relacionar el tema con la vida. Muchas veces las preguntas que lanzan los informantes juegan el papel de puente para conectar el tema que están viendo en clase con el contexto y la vida de sus alumnos. Así, por ejemplo, Quirón utiliza la pregunta inicial con dos intenciones: capturar la atención de los alumnos y, más importante, conectar el tema con su propia experiencia para que le sea significativo:

(...) siempre arranco con una pregunta de la vida cotidiana que tiene dos intenciones: jalar la atención del alumno que viene de otra materia o de otra actividad, meterlo a la clase y por otro lado, conectar con el tema desde su experiencia aunque es una pregunta muy simple que ya nos indica por dónde va a ir la exposición y el trabajo, las dinámicas.

Este tipo de preguntas buscan una respuesta que ejemplifique, aterrice, concrete las ideas, lo cual le da al docente una idea de la manera en que los alumnos está recibiendo e interpretando la información en clase. Pero no sólo eso; las preguntas que relacionan el tema con la vida tienen una función crucial en el desarrollo del pensamiento crítico sobre temas como los valores. Este punto es tan importante que será tratado en un apartado especial más adelante.

Enseñarlos a leer críticamente. Esta estrategia es utilizada principalmente por Beatriz, Elena, Quirón y Gabriel, aunque en realidad, durante el desarrollo de la clase, todos los informantes preguntan cosas como ¿cuál es la idea central del texto? ¿qué razones da el autor para afirmar tal cosa? ¿cuáles consecuencias se derivan de la afirmación del autor?, y similares. En todos los casos, ya se ha señalado que el texto (entendiendo por texto una obra narrativa, una película o una obra teórica, por ejemplo) es un pretexto para promover procesos reflexivos. En el caso de Gabriel, por ejemplo, prepara de antemano algunas preguntas que le permitan al alumno realizar una lectura dirigida a desentrañar las cuestiones de fondo, de tal suerte que en el mismo acto de leer vaya aprendiendo también a reflexionar.

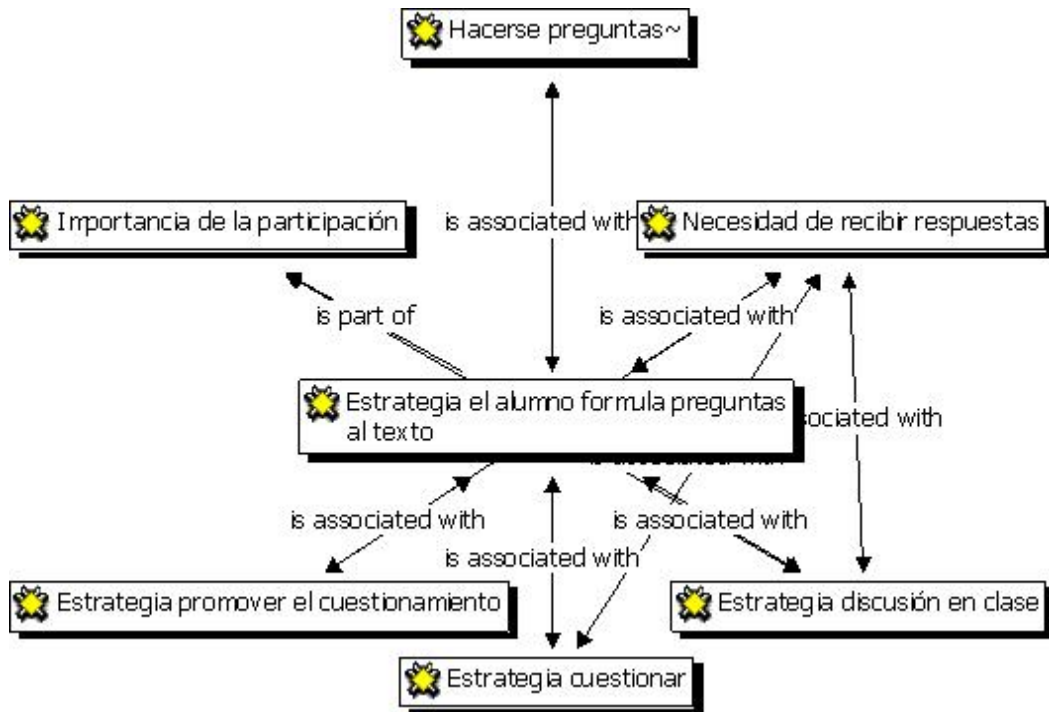
(...) entonces es un recorrido que nos permite hacer uso de los recursos literarios como de los recursos, por ejemplo, de algunas películas, que también nos permiten desentrañar qué preguntas hay de fondo, entonces procuro tener 3 o 4 preguntitas de los textos que les permitan a ellos cómo descubrir, no leer por leer, sino que tengan una lectura dirigida a responder ciertas preguntas y eso facilita mucho el contacto con el material para leer.



- Conoce a fondo su materia y la sabe exponer de una manera interesante y amena, muy buen orador, las lecturas que eligió fueron muy interesantes y aptas para estudiantes, felicitar al profesor.
Comentario de dos alumnos a Gabriel, Primavera 2004

Una vez entrenados en este método, solicita a los alumnos preparar ellos mismos cinco preguntas “inteligentes” al documento en turno, para ser entregadas por escrito, sesión por sesión. Estas preguntas son la base de la dinámica de la clase, pues pide que se las hagan entre sí mientras él monitorea la calidad, tanto de las preguntas como de las respuestas, que se dan, para retomarlas y afianzar o corregir la interpretaciones en el momento del cierre de la sesión.

La estrategia utilizada por Gabriel y por Elena respecto de que el alumno sea el que formule preguntas al texto recibió 3 menciones en las entrevistas, y está relacionada con los códigos “Hacerse preguntas” (3 menciones), “Necesidad de recibir respuestas” (5 menciones), “Estrategia discusión en clase” (7 menciones), “Estrategia cuestionar” (una mención), “Estrategia promover el cuestionamiento” (15 menciones), “Importancia de la participación” (una mención). La red de relaciones entre estos códigos se representa en el siguiente esquema elaborado en el *Atlas ti*:



Esquema 5.5.3.1.3a Estrategia el alumno formula preguntas

Promover procesos de pensamiento grupal. Esta es prácticamente una redundancia, pues la discusión grupal no puede darse sin preguntas que “disparen” las opiniones de los alumnos, además de que es un aspecto que ya fue señalado al discutir el papel de los textos y autores en clase. Sin embargo, se quiere destacar aquí nuevamente esta estrategia porque los informantes no dejan este asunto al azar, sino que lo planean cuidadosamente, a través de las preguntas que preparan para este propósito. Los informantes que destacan en este respecto son Quirón, Gabriel, Beatriz, y Elena. Como ya se han ejemplificado los dos primeros, sólo se ejemplificarán brevemente los casos de Beatriz y Elena.

Beatriz, por ejemplo, constantemente los conmina a preguntar, a sentirse libres de hacerlo y a no considerar ninguna pregunta como “tonta” o fuera de lugar. Este manejo coincide con lo encontrado por Bain (2004) sobre la importancia que para los buenos maestros tiene que los alumnos hagan preguntas en clase. Para esta informante, las preguntas tienen el doble propósito de enseñarlos a leer críticamente y de promover una discusión grupal de calidad sobre los textos. Señala que a los alumnos al principio les cuesta trabajo profundizar, así que ella prepara de antemano “preguntas específicas” que les ayuden a hablar en clase:

(...) por ejemplo las lecturas que les dejo, eh, a la hora de discutir las les hago preguntas, en lugar de ¿qué aprendiste o que no aprendiste? que es mortal, bueno y ¿quien se fijó en esto? ¿qué vieron de esto? ¿qué les pareció esto? ¿están de acuerdo con aquello? Les hago preguntas como mucho más a nivel específico, para ayudarlos a hablar... Les cuesta trabajo ahorita profundizar, pero para estas clases, las tengo preparadas del tiempo que las llevo dando...

(...) sí dejarles lecturas, hacer mucha reflexión en grupo, que ellos mismos no se conocen, hacer dinámicas y demás; meterle dinámica.

En cuanto a Elena, entre las diferentes actividades de aprendizaje, que planea, destacan aquellas sesiones que dedica a la revisión de lecturas. De manera muy similar a lo que hacen Beatriz y Gabriel, Elena asigna una lectura previa a la sesión de la cual solicita una serie de preguntas al texto, que los alumnos tienen que entresacar. Por su parte, Elena tiene preparadas sus propias preguntas sobre el tema central del texto. La sesión de ese día comienza por las preguntas y algunas afirmaciones de los alumnos sobre la lectura, mismas que ella va anotando en el pizarrón. De todas las preguntas que surgen, ella selecciona las que le parecen más pertinentes para el curso, y a partir de ahí ella expone ciertos elementos teóricos, permitiendo a la vez el diálogo y el debate.

Sí, por ejemplo, un tema el que sea (...) como ya leyeron, no llegan de cero. (...) Entonces ya hay preguntas, yo, como muy claras, que tengo dentro, que sería: qué es lo que vamos a ver, cuáles son los aspectos más importantes, por qué esta pregunta es importante, qué respuestas diferentes se han dado sobre esto, por qué es significativo. Entonces, de alguna manera, yo ya traigo las preguntas dentro y a los alumnos les digo: “A ver, vamos a preguntar qué les provocó la lectura”. Entonces me dicen. “pues que... la muerte es un misterio” Pues pongo en el pizarrón “Qué es un misterio” y de todas las preguntas que salen, (...) como 15 preguntas, yo retomo las que a mí me interesan para el curso, que ya las tengo como muy... muy claras (...)

A continuación se presentan las opiniones de alumnos de Gabriel sobre este tema:



- El profesor promueve el pensamiento crítico y la discusión de los temas que se trataron

Comentarios de un alumno a Gabriel, Otoño 2006

- Excelente curso, gran maestro, además de tener una gran visión global y al tanto de las preguntas del hombre, un curso que me ha hecho cuestionar, dudar y rectificar.

- Me gusta mucho cómo se expresa, la manera de llevar la clase es muy amena, realmente se aprende y se reflexiona.

- Me gusta mucho la clase, su forma de explicar y expresarse es excelente y motiva a la reflexión, me gustó el contenido de la materia, son temas actuales importantes.

Comentario de tres alumnos a Gabriel, Primavera 2002

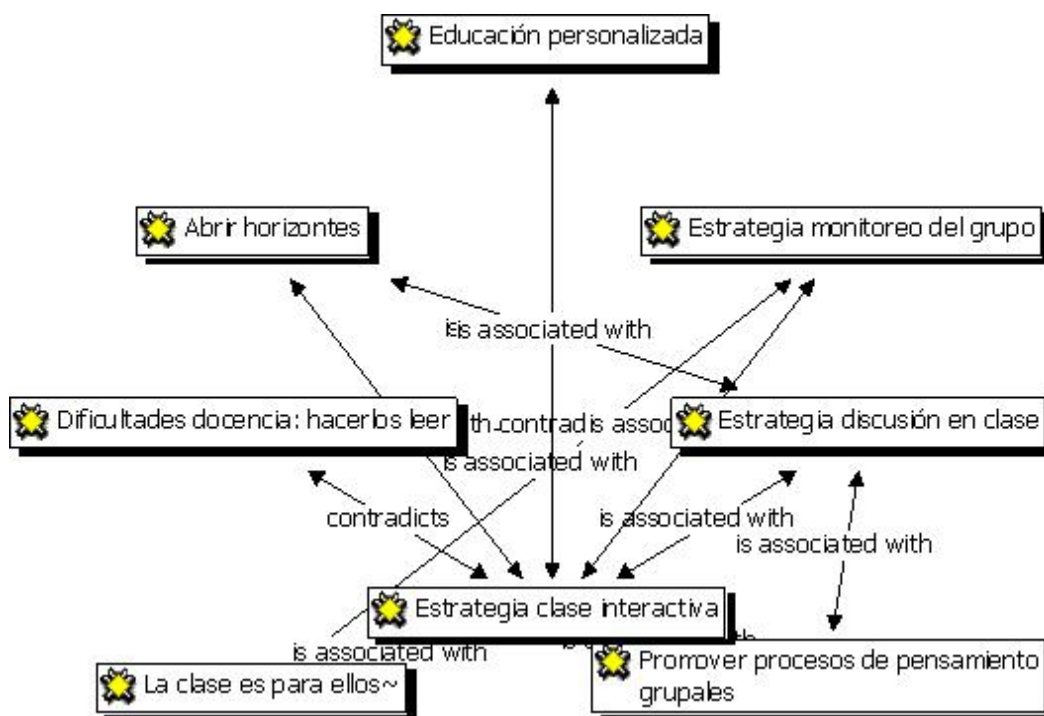


- El profesor lleva a cabo la clase de manera que se favorece la libre expresión de ideas y diferentes formas de pensamiento, habla sobre cosas muy interesantes que hacen poner atención la clase entera. Expresa ideas nuevas y reformistas que hacen patente su apertura.

- Esta clase para mí ha sido un placer. Es reconfortante encontrar profesores comprometidos con su labor docente. La promoción del pensamiento crítico y del debate que Gabriel realiza clase a clase son el tipo de elementos que le hacen falta a la vida universitaria.

Comentario de dos alumnos a Gabriel, Primavera 2005

El código “Promover procesos de pensamiento grupales” fue referido 15 veces por seis informantes, y está relacionado, entre otros, con códigos como “Estrategia discusión grupal” (referido 7 veces por tres informantes), “Estrategia clase interactiva” (2 menciones), “Monitoreo del grupo” (2 menciones), “La clase es para ellos” (6 menciones), “Dificultades docencia: hacerlos leer” (13 menciones); “Abrir horizontes” (9 menciones), y “Educación personalizada” (12 menciones). La red de relaciones que se construyó mediante el Atlas ti arrojó el siguiente esquema:



Esquema 5.5.3.1.3b Estrategia clase interactiva

Conflictuar para desarrollar el pensamiento crítico. Tanto a través de las observaciones como de las entrevistas, fue posible identificar el rol de los docentes estudiados como “disparadores de

cuestionamientos controversiales”, sobre la postura de sus alumnos ante sucesos problemáticos de la esfera política, social, económica, etc. En el análisis de las entrevistas se estableció el código “estrategia de choque”, para identificar esta modalidad en la que el docente juega como una especie de “abogado del diablo” para provocar deliberadamente una reacción emocional y, al mismo tiempo, el razonamiento de sus alumnos para defender una postura ante las problemáticas planteadas, estrategia que luego fue confirmada en la observaciones de aula en todos los docentes, siendo Gabriel, María, Raquel y Aarón quienes con mayor frecuencia recurren a ella.



- Lo principal de la clase fueron los debates, el poder expresarse abiertamente acerca de temas que nos envuelven en la vida diaria y en la realidad. Fue un buen momento para reflexionar y para hacer más consciencia de nuestra humanidad. Me gustó la manera en la que Raquel enfatizaba la importancia del contacto humano y de la relación entre profesores y alumnos, desde decirnos por nuestro nombre hasta el preocuparnos el uno por el otro.

Comentario de un alumno a Raquel Primavera 2008

Propiciar la reflexión valoral. En realidad, esta estrategia es una variante de la anterior, pero se destacó aquí para resaltar la problematización que se hace respecto de los valores que el alumno asume en su propia vida, a diferencia de la discusión de temas más abstractos o “lejanos”, como podrían ser las discusiones sobre asuntos de la historia, o la problemática internacional, etc. Cuando se habla de “promover la reflexión valoral”, se trata de confrontar los valores del alumno en el plano de su vida cotidiana para suscitar el análisis sobre la motivaciones que hay detrás de su conducta. Esta estrategia es utilizada por todos los docentes estudiados, para quienes el modo de abordar la educación en valores no es la adoctrinación, sino el desarrollo del pensamiento crítico. Así, por ejemplo, Aarón señala:

(...) y los llevó a ese plano, a los planos de la vida el diaria, de la vida cotidiana, para aplicar los valores que nosotros pretendemos.

(...) ahí es donde entramos nosotros en las profundidades del estudio de los valores: cómo evitar que eso ocurra, y entran una cantidad de estudios tremenda al respecto y ahí es donde está la ventaja de integración, del departamento.

Un valor que parece infalible para suscitar la discusión es, en la experiencia del citado maestro, el “tema del amor”, que como reitera, no es puesto en la mesa directamente por él, sino que lo hace emerger a través de los textos poéticos y narrativos que selecciona, como ya se citó anteriormente. El amor en primer lugar, pero también el dolor, la muerte o el sentido de la vida, la

crítica a los valores dominantes de la sociedad, etc., son ejemplos de los temas de reflexión que se desprenden de los textos poéticos y literarios y que tocan la experiencia vital de los alumnos.

En el caso de Raquel, también el uso de los textos tiene el propósito de plantear preguntas de carácter ético que sacudan la conciencia de los alumnos y los orillen a tomar una postura y fundamentarla, pues de entrada muestran una actitud de desinterés que Raquel interpreta como una defensa que esconde su miedo a que estos asuntos interpelen el modo de vivir y de pensar que les ha funcionado hasta ahora. Problematicar la realidad provoca la discusión en clase, gracias a la cual es posible escuchar diferentes puntos de vista, lo que a su vez problematiza más la realidad. Para Raquel es muy importante entrar en la discusión y conflictuar a los alumnos, pues es una parte necesaria del proceso reflexivo.

(...) yo siento que prefieren la actitud de desinterés cuando empiezan a ver que estas materias les van a mover el tapete, entonces yo siento que de cierta manera es una protección.

(...) yo creo que es mejor entrar en ese conflicto a quedarse dormidos, yo creo que es parte del proceso (...)



- Excelente maestra, me gustó mucho la clase porque reflexionábamos sobre nosotros mismos

Comentario de un alumno a Raquel Primavera 2008

Para Juan Ramón, por su parte, la profundización del conocimiento se logra cuando el alumno no se conforma con el conocimiento adquirido, sino que lo cuestiona. Juan Ramón está convencido que de la duda se saca algo provechoso, no así del conformismo. Por eso, emplaza a sus alumnos a cuestionarse, especialmente en aquellos terrenos que han sido aceptados acríticamente, como los “dogmas de fe”. Está convencido de que los jóvenes a veces no se atreven a cuestionar pero que en el fondo esperan que alguien venga a “resolverles sus dudas” y están abiertos a tratar de entender mejor cuestiones que resultan incomprensibles, o que rayan en el misterio, como son los asuntos religiosos. Así lo explica en la entrevista:

(...) y en mi clase de Biblia yo sí los emplazo a cuestionarse, a dudar, porque de la duda va a salir algo bueno, y no del conformismo de decir, “pues sí, me lo enseñaron y no le doy vueltas y así lo dejo”.

(...) entonces empiezan a tomarle el porqué y la razón de los profetas mesiánicos, y eso es muy bueno para que sitúen muchas cosas del Nuevo Testamento, al cual pasamos en el curso del Antiguo Testamento con el cumplimiento de las profecías mesiánicas, total, en todo eso ven ellos las cosas de fe, no como un cuentito infantil que muchas veces, si no se cuestiona se quedan así (son los tres reyes magos y se acabó) entonces es poner las cosas de la Sagrada Escritura, de su religión, en una manera más actual y más comprensible, de cualquier modo es mucho más agradable el saber que la religión es algo más que un cuentito con buenas intenciones.

En síntesis, para los informantes, la función más importante de las preguntas es suscitar el pensamiento crítico y reflexivo, aplicado tanto a las grandes problemáticas de la esfera social como a las problemáticas personales sobre los valores que motivan sus posturas y decisiones. Todo esto mediante el impulso de procesos de pensamiento grupal que dinamizan la clase y motivan a los alumnos a elevar la calidad de su pensamiento, tal como Bain (2004) señala que hacen los profesores de excelencia. A continuación se triangula esta interpretación con las opiniones de los estudiantes:



Muy buena clase de integración te hace reflexionar mucho sobre la cuestión de la humanidad y la filosofía de vida que debes de tomar.

Comentarios de un alumno a Elena, Otoño 2004

- Me gustó la clase, porque fue un lugar de reflexión sobre muchos temas, en donde los alumnos tienen toda la oportunidad de expresar sus pensamientos y creencias
- Un gran profesor que invita a romper nuestras barreras en el pensamiento, cosa que muy pocos hacen.

Comentario de dos alumnos a Gabriel, Otoño 2006

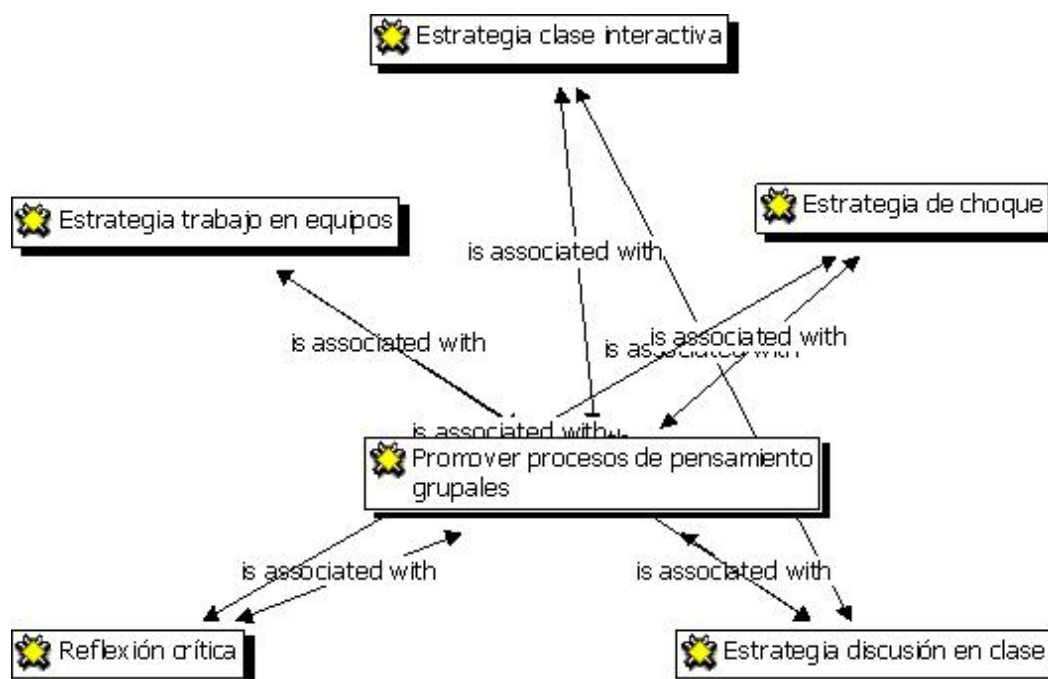
- Gabriel es un excelente profesor que promueve mucho la reflexión de sus alumnos.
- Me pareció una clase muy interesante, que ayudó a reflexionar y pensar más acerca de varios temas. Gabriel me parece un excelente maestro
- El profesor sabe exponer muy bien y te guía para cuestionar todo lo que considerabas cierto y dado.

Comentario de dos alumnos a Gabriel, Otoño 2005

- Excelente profesor, muy bien logrados los objetivos del curso, materia que propicia enriquecimiento recíproco entre todos los integrantes de clase. He reflexionado sobre mi ser y estar.

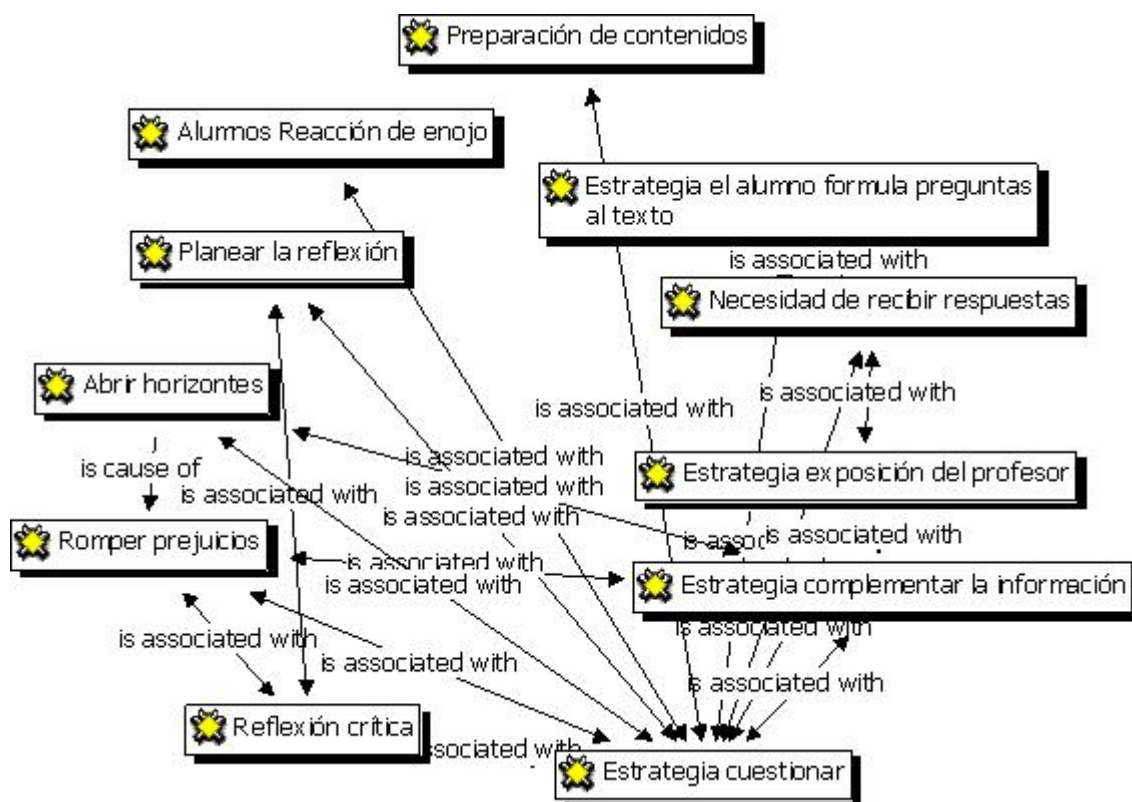
Comentarios de un alumno a Gabriel, Otoño 2001

El siguiente esquema muestra la relación de códigos asociados en el programa Atlas ti. El primero relaciona los códigos “Promover procesos de pensamiento grupales (2 menciones) con la “Estrategia de choque” (7 menciones), la “Estrategia clase interactiva” (2 menciones), la “Estrategia trabajo en equipos” (1 mención), la “Estrategia discusión en clase” (7 menciones) y el código “Reflexión crítica” (24 menciones):



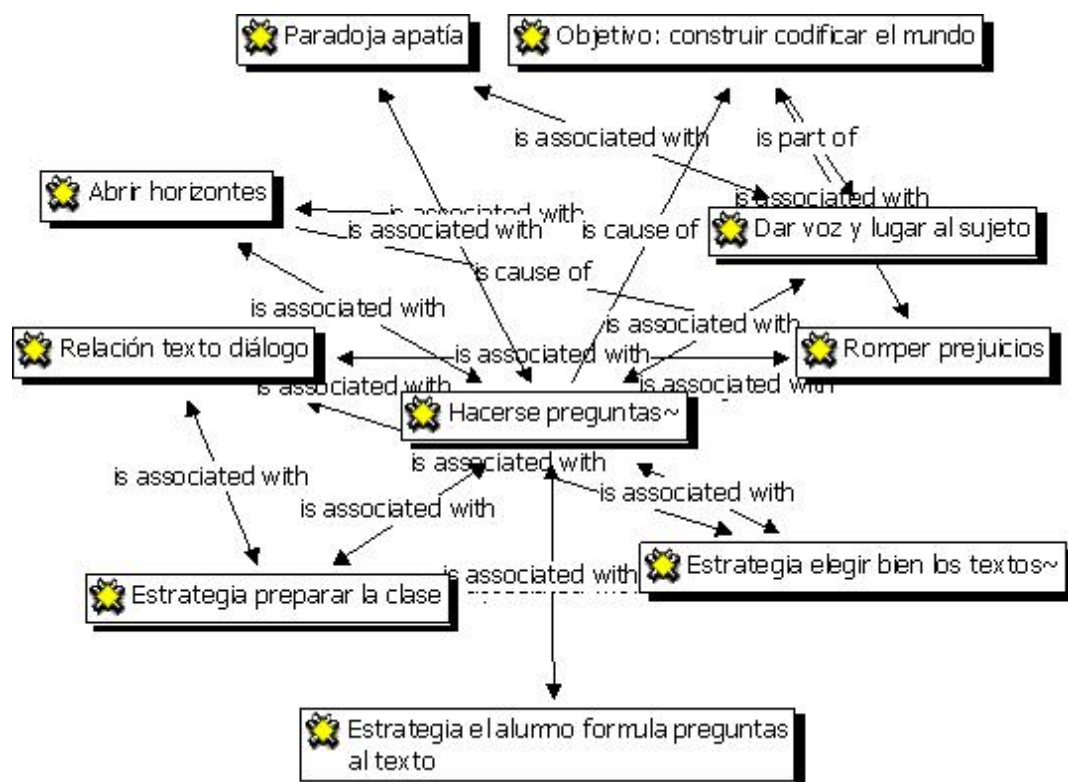
Esquema 5.5.3.1.3c Promover procesos de pensamiento grupal

El próximo esquema de relaciones entre códigos relaciona la “Estrategia cuestionar” (una mención) con los códigos “Estrategia Exposición del profesor (3 menciones), “Estrategia complementar la información” (una mención), “Necesidad de recibir respuestas” (5 menciones); “Estrategia el alumno formula preguntas al texto” (3 menciones), “Preparación de contenidos” (4 menciones), “Alumnos reacción de enojo” (una mención), “Planear la reflexión” (2 menciones), “Abrir horizontes” (9 menciones), “Romper prejuicios” (2 menciones) y “Reflexión crítica” (24 menciones):



Esquema 5.5.3.1.3d Estrategia cuestionar

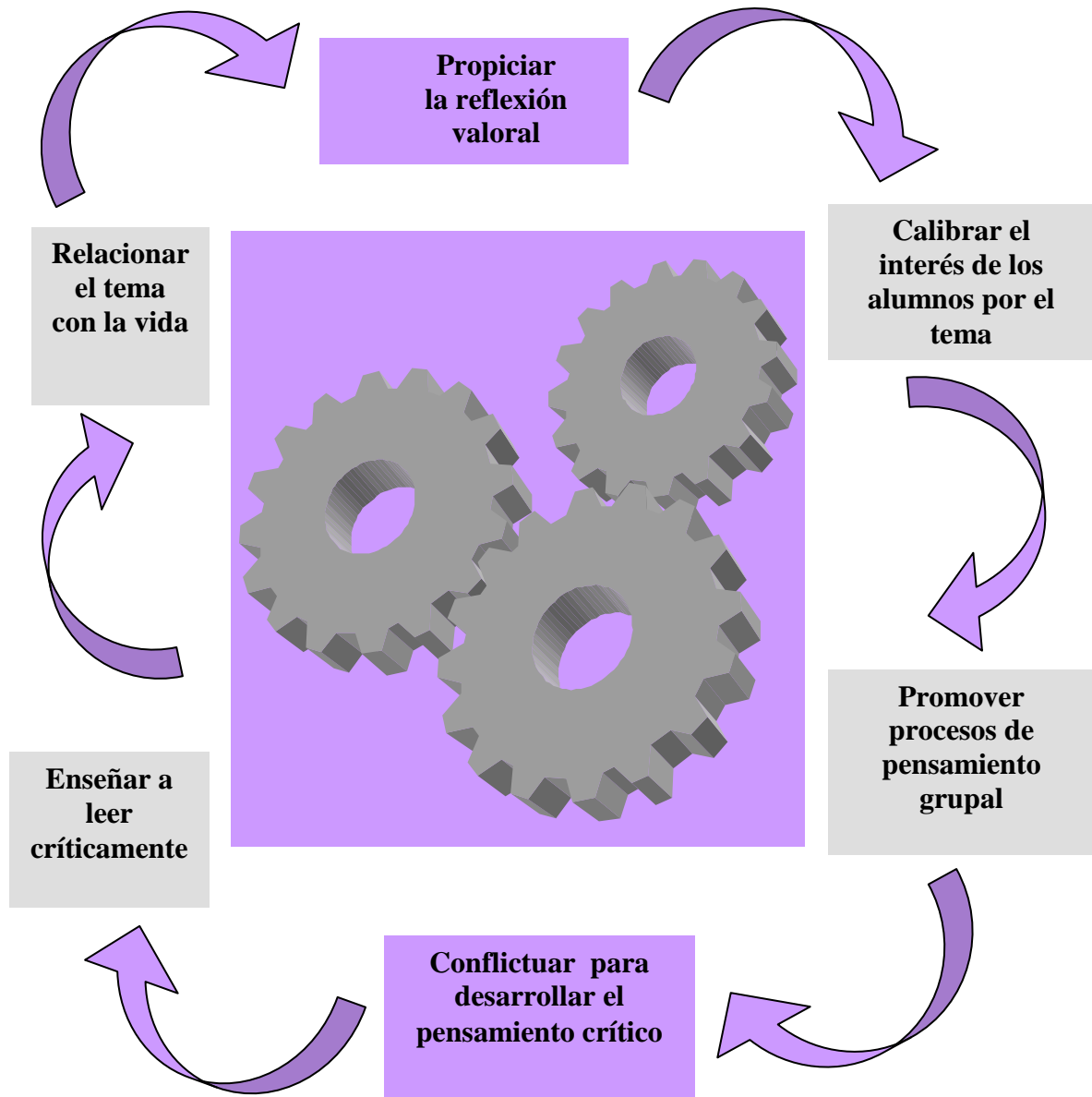
El esquema de la siguiente página, sintetiza la función general de las preguntas en clase. El código “hacerse preguntas” recibió 3 menciones, “Relación texto-diálogo” una mención, “Abrir horizontes”, 9 menciones; “Paradoja apatía”, 2 menciones; “Objetivo: construir, codificar al mundo”, 3 menciones; “Dar voz y lugar al sujeto”, 13 menciones; “Romper prejuicios”, 3 menciones; “Estrategia elegir bien los textos” 6 menciones; “Estrategia preparar la clase”, 12 menciones; “Estrategia el alumno hace preguntas al texto”, 3 menciones.



Esquema 5.5.3.1.3e Hacerse preguntas

A manera de síntesis, el esquema 5.6.3.1.3f de la siguiente página sintetiza las estrategias reportadas por los informantes sobre los usos que le dan a las preguntas en su práctica docente.

Esquema 5.5.3.1.3f El papel de las preguntas



5.5.3.1.4 El papel de las películas y las TIC's (esquemas 5.5.3.1.4a y 5.5.3.1.4b) A excepción de Juan Ramón, todos los demás docentes observados utilizan películas como un recurso didáctico que complementa los temas y lecturas del programa, por lo que básicamente éstas tienen el mismo papel que juegan los textos, con la ventaja de que, si se seleccionan adecuadamente, logran atraer mejor la atención de los alumnos. Así, aunque los mismos docentes se quejan del fenómeno de la cultura audiovisual en la que se pierde la capacidad de lectura, no pueden escapar a esta tendencia y la incorporan a su docencia, básicamente para promover la sensibilidad ante las problemáticas sociales y la reflexión sobre los propios valores. En este apartado, además de las películas, también se describe el uso que los informantes le dan a las tecnologías de la información, de modo que las subcategorías que se identificaron son las siguientes:

- Análisis de películas para la “proyección” de valores
- Problematicar la realidad para promover la conscientización
- Sensibilizar al estudiante sobre el tema mediante la película como fase de experiencia vicaria
- Las TICS como apoyo secundario
- Las TICS: posible peligro para la reflexión

Análisis de películas y para la “proyección” de valores. Como ya se señaló al discutir el uso de los textos, el término “proyección de valores” fue utilizado exclusivamente por Aarón para describir una de sus principales estrategias para la educación en valores. Para Aarón “proyectar los valores” significa “ponerlos delante” del sujeto para que los perciba y analice mejor, de ahí que las películas sean un recurso didáctico muy apropiado. Por ejemplo, Aarón utiliza la cinta “Germinal”, basada en la obra de Emile Zola, que relata la tragedia de una mina en Francia, en la época del positivismo francés:

(...) entonces, todo el naturalismo aquel brutal de aquellos tiempos; entonces hay una serie de valores que se cuestionan ahí. Los alumnos, ellos mismos, sus propios valores no es que los de han reflejados, sino que les hace pensar en sus propios valores, que alguna vez, dentro de ellos estuvieron, o estaban dormidos o los presenciaron, o se inquietaron ante ellos.

(...) Entonces reciclan todo aquello, comprendes, a través de una simple proyección.”.

Esta relación se trata en clase hasta que alguien expresa su punto de vista personal sobre lo que le ha ocurrido alguna vez, lo cual significa para Aarón que el valor dentro de una persona se proyectó gracias a la actividad de clase y se posibilitó su reflexión:

...no se trata de inculcar un valor que ya conoces, si no se trata de ese mismo valor, reflexionar sobre él, proyectarlo como si fuera una película.

Problematizar la realidad para promover la concientización. En realidad esta estrategia es una versión prácticamente igual a la anterior, pero se destacó sólo con la intención de asentar la manera en que Raquel y Elena verbalizan su intención al proyectar ciertas películas en clase. Raquel acostumbra pasar películas que tratan temas controversiales para promover la concientización de las grandes problemáticas sociales, tales como la explotación de los niños, la violencia, la violación de los derechos humanos, etc.

Entonces, la clase pasada vimos la película de “Diamantes de Sangre” y tiene mucho que ver con el hecho de que a los niños es muy fácil mal formarles la conciencia (...) cómo las leyes muchas veces no están hechas para protección, sino más bien van en contra de la naturaleza humana y de la protección del hombre (...)

(...) tenía tantos alumnos de Derecho y los vi tan interesados que dije “aunque después no vea el aspecto social” (no sé, yo tengo planeado ver la de 21 gramos o la del bien y el mal, sobre la dignidad de la persona tengo planeada la del experimento) decidí dejarla por el interés que les vi.

Elena busca relacionar los temas del curso con los acontecimientos relevantes del momento, a nivel nacional y mundial y utiliza películas “fuertes” que plantean problemáticas en el campo de la ética, como son los derechos humanos, la explotación, la discriminación, etc., que utiliza para sensibilizar a sus alumnos y promover la discusión grupal.

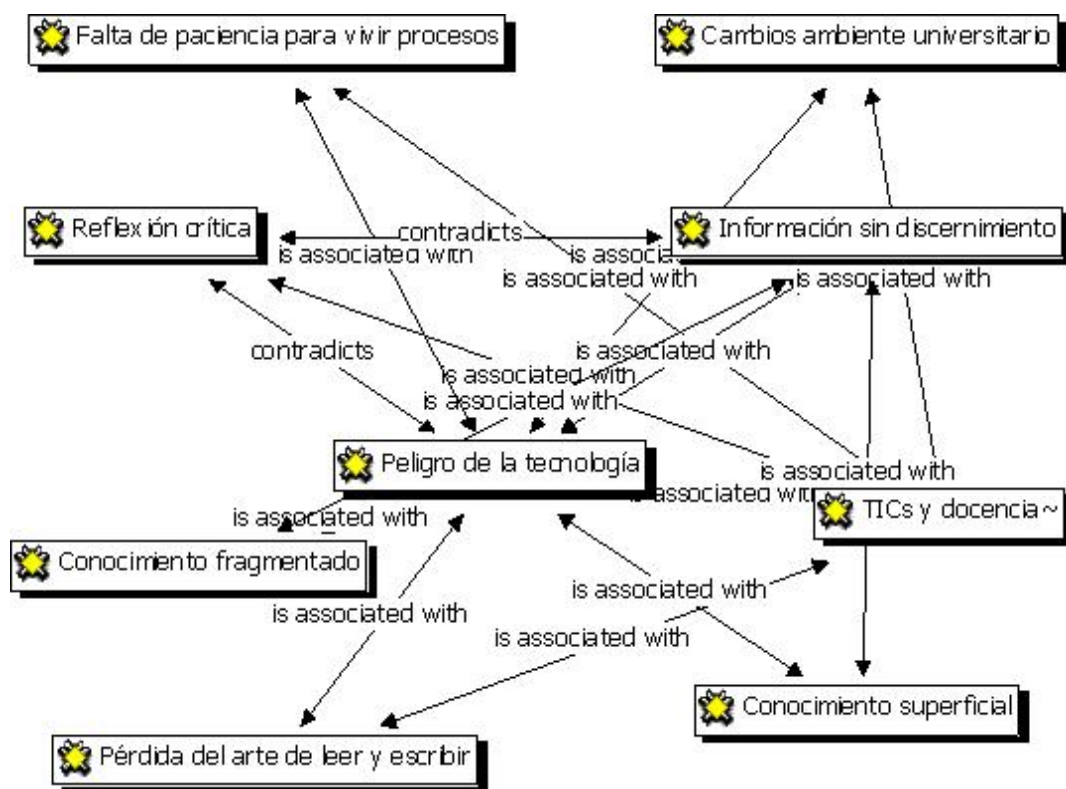


- Excelente persona, mucho entusiasmo a la hora de impartir su clase, muy buena idea lo de las películas!!!
Comentario de dos alumnos a Elena, Primavera 2006

Sensibilizar al estudiante. Este uso es quizás el más común que los docentes le dan a las películas, tomándolas como la fase correspondiente a la “experiencia” de la realidad. Si bien nunca fue reportado en las entrevistas, en las observaciones de aula en el curso de María, es claro que la película de Amadeus que se pasó en la clase le sirvió luego para desarrollar en los estudiantes actitudes empáticas hacia Mozart como persona y apreciaran mejor el valor de su música, particularmente el *Requiem* que dejó inconcluso.

Las TICS: posible peligro para la reflexión. Este aspecto ya fue abordado en los apartados correspondientes a las estrategias de motivación a lo largo del curso de este mismo capítulo, y a la visión que del alumno tienen los informantes asentada en el capítulo 3, de modo que aquí solamente se recordará que ninguno de los docente estudiados asigna un papel preponderante al uso de las TICS en su práctica; por el contrario, las perciben más como un peligro potencial para propiciar

procesos reflexivos, de tal suerte que mantienen ante ellas cierta actitud de reserva. La concepción de la tecnología como un obstáculo para la reflexión se encuentra expresado en el siguiente esquema de relaciones entre códigos elaborado mediante el *Atlas ti*, en el cual el código “Peligros de la tecnología” recibió 4 menciones, “TICs y docencia”, 27 menciones; “Falta de paciencia para vivir procesos”, 4 menciones; “Cambios en el ambiente universitario”, 6 menciones; “Información sin discernimiento”, 6 menciones; “Conocimiento superficial” 8 menciones; “Conocimiento fragmentado”, 7 menciones; “Pérdida del arte de leer y escribir”, 18 menciones, y “Reflexión crítica”, 24 menciones.



Esquema 5.5.3.1.4a Peligro de la tecnología

Las TICS como apoyo. Raquel al igual que María, no prohíbe su uso en clase, sino que lo encauza. Una primera medida que ella utiliza, es *no subir* a la plataforma de *blackboard* todas las lecturas, dado el interés que tiene en que los alumnos lleven *físicamente* los textos a la clase. La otra es solicitar a los alumnos alguna investigación en la red sobre un tema específico, asignándoles una tarea que implique la reflexión sobre el texto, y privilegiando la calidad sobre la cantidad de información.

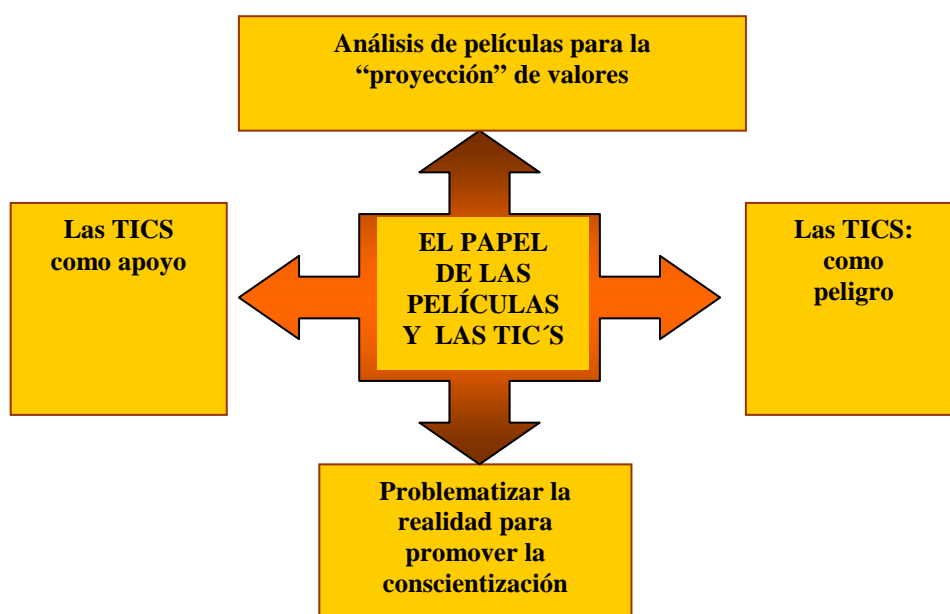
(...) me es muy importante tomar (en cuenta) esto: tienen mucha información a la mano bueno, saquen (de Internet) un artículo de eso, vamos a comentarlo.

Elena considera que las tecnologías de la información, particularmente el Internet, son apoyos complementarios para el aprendizaje. No guarda una visión tan negativa de ellas como parecen tenerla Aarón o Gabriel, aunque sí señala que los alumnos bajan la información de Internet sin detenerse siquiera a leerla y este es un mal hábito que pretende obstaculizar y encubrir el trabajo académico serio. Sin embargo, considera que, siempre y cuando no sustituyan a la reflexión, las TIC's pueden ser herramientas muy valiosas que los docentes deberían aprovechar mejor, principalmente porque es el lenguaje que los alumnos conocen y manejan y en el que se encuentran más atrasados sus maestros.

En las observaciones de aula, el docente más joven, Quirón, utiliza constantemente la tecnología como una forma de mantenerse en contacto con sus alumno, no sólo por el correo electrónico, ni limitándose a los recursos que ofrece la plataforma de *Blackboard*, sino que ha creado un Blog donde sube información extra sobre algunos de los temas que ve que más les interesan a los alumnos y lo hace de una manera amena, con un lenguaje sencillo. En clase se refiere con cierta frecuencia a estos recursos.

El esquema 5.5.3.1.5b sintetiza las subcategorías de este apartado con respecto al uso de las películas y el papel que los informantes asignan a las TIC's para promover el pensamiento crítico y reflexivo.

Esquema 5.5.3.1.4b El papel de las películas y las TIC's



5.5.3.1.5 Uso de otros recursos para promover la reflexión (esquemas del 5.6.3.1.5a al 5.6.1.3.5i). Además de las estrategias ya señaladas, los docentes estudiados utilizan una gama de estrategias muy diversas para propiciar el pensamiento crítico y la reflexión. Las que se pudieron identificar a través del análisis e interpretación de la información son las siguientes:

- Compartir experiencias y puntos de vista personales del maestro
- Contar anécdotas significativas para la vida
- Actividades extraclase
- Ejercicios y dinámicas de introspección
- Utilizar lenguaje sencillo; un mínimo de tecnicismos
- Sintetizar la información para reforzar el conocimiento
- Diversificación de actividades de aprendizaje
- Promover el trabajo en equipo
- Fomentar la participación

Varias de ellas ya han sido mencionadas de alguna manera en otros capítulos y apartados de este estudio, de manera que aquí sólo se asentarán brevemente, tomando como ejemplo al informante que más las utiliza.

Compartir experiencias y puntos de vista personales del maestro. Esta es una estrategia mencionada por Aarón y María, y constatada en las observaciones de aula en su caso y en los de Quirón y Juan Ramón.

Aarón, por ejemplo, sostiene que a los alumnos no sólo les interesa, sino les forma y les resulta útil para su vida el que el maestro comparta con ellos sus experiencias profesionales y personales, de modo que debería ser una práctica común en cualquier docente:

(...) de exponer no sólo la lírica sino la experiencia personal, que a los alumnos les interesa mucho.

A los alumnos les interesa mucho la experiencia personal del maestro con respecto al tema que da, sea el tema que sea y la materia que sea (...) la experiencia personal del maestro: les interesa que el profesor de filosofía hable de su filosofía también, por ejemplo; que los poetas que dan clase hablen de su poesía, que si alguien está dando clase de administración de empresas diga su visión personal de las empresas y la vida. diga su visión personal de las empresas y la vida. ¡En serio! y cuando un profesor hace eso, no sólo se gana a los alumnos sino que estudian y aprenden con más gusto. ¡Segurísimo! ¿comprendes? y eso vamos a respetar.

Estas son algunas de las opiniones de los alumnos respecto de la importancia que dan a que los maestros compartan sus experiencias personales



- Me gusta mucho que comparta experiencias personales se enriquece el proceso del grupo

Comentarios de un alumno a Juan Ramón, Primavera 2001

- Es un profesor con muchas experiencias de vida, que le encanta dar clases, que domina el tema, y además te contagia de su amor por la poesía, te enseña a ver las cosas desde otra perspectiva.

Comentario de un alumno a Aarón, Otoño 2006

- Aarón es uno de los mejores profesores que he tenido en la Ibero, es muy inteligente, tiene muchísima experiencia de vida, domina cualquier tema de Poesía y es muy humano. Espero que lo conserven por mucho tiempo.

- Me encanta. Muy buen maestro me enseñó cosas fenomenales acerca de la vida, gracias.

Comentario de dos alumnos a Aarón, Primavera 2005

- Muy buena la clase, me gustó que platique de cosas extrapoéticas

Comentarios de un alumno a Aarón, Primavera 2004

- Me gustó mucho el romanticismo. Las experiencias del maestro complementan bien el curso.

Comentarios de un alumno a Aarón, Primavera 2003

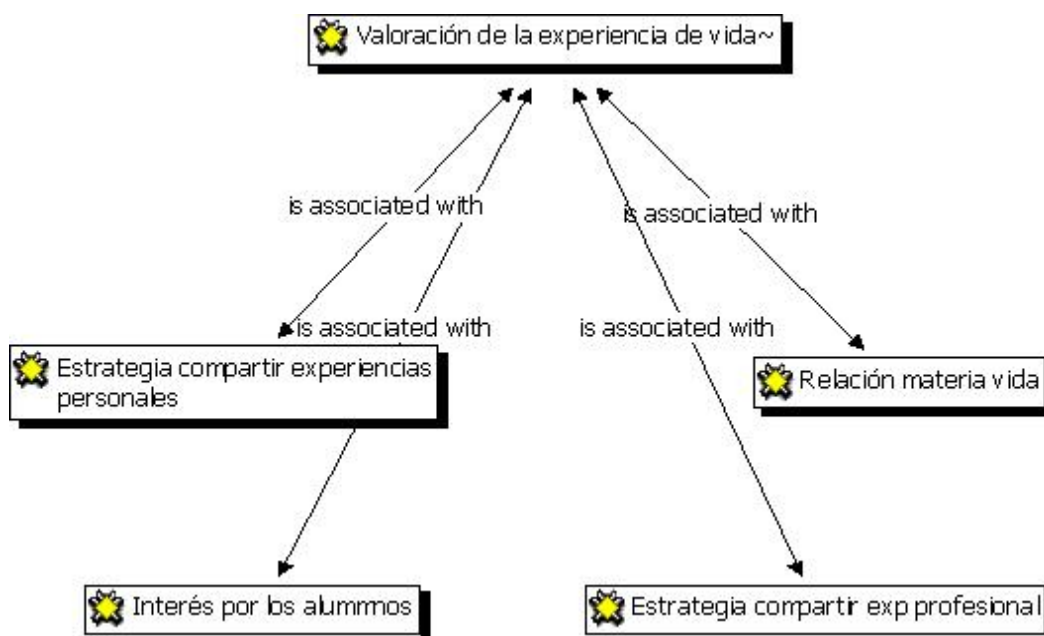
- Me encanta la filosofía de vida que tiene, me hace dar gracias de todo lo que tengo y además me ayuda a reflexionar sobre cosas que a veces pasan desapercibidas.

Comentarios de un alumno a Aarón, Otoño 2001

- La metodología del profesor para impartir la clase es buena pues mantiene el interés además de que pone mucho de su parte y te comparte experiencias que te hacen reflexionar y preguntarte cosas, lo cual resulta ser de mucho interés para mí.

Comentarios de un alumno a Quirón, Otoño 2003

En el siguiente esquema, elaborado en el *Atlas ti*, el código “Valoración de la experiencia de vida”, con 2 menciones, está relacionado con los códigos “Relación materia vida con 21 menciones”, “Estrategia compartir experiencias personales” con 3 menciones, “Estrategia compartir experiencias profesionales” con una mención y el código “Interés por los alumnos” con 7 menciones:



Esquema 5.5.3.1.5a Valoración de la experiencia de vida

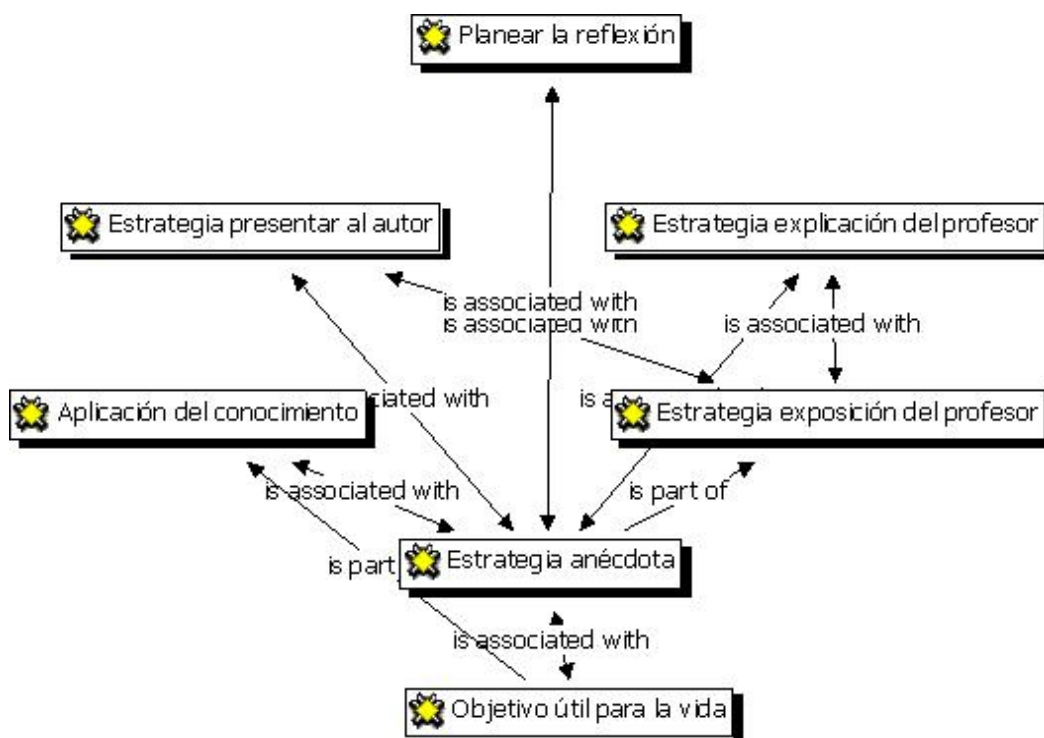
Contar anécdotas significativas para la vida. Como Aarón, María considera muy importante poder compartir lo “que sabe y ha vivido” a través del relato de anécdotas. Ella sostiene que no se trata de la cantidad de historias que contar, sino de la calidad de las mismas y del momento oportuno en que son narradas. Antes de utilizar este recurso el docente debe “aprender a contarlas” y, más importante, debe preguntarse cuál es el sentido de hacerlo: para qué las cuenta, qué pretende con ello, etc., pero afirma que cuando se utilizan bien, son un excelente recurso didáctico que ayuda a los alumnos a generar la reflexión. Este es precisamente el valor de una buena anécdota.

Soy útil cuando les puedo compartir lo que sé y lo que he vivido, la anécdota me funciona maravillosamente porque además puedo contar, he aprendido a contar cosas, entonces puedo mantener la atención de ellos por más tiempo, y por otro lado, permitirles que sean libres en ese momento.

(...) no tienen que ser muchas anécdotas, con que tengas dos o tres claves, ya la hiciste, y creo que todos las tenemos. Si vienen más, pues ya es un *plus*. Pero tiene más que ver con la calidad de la anécdota: ¿por qué les estás diciendo eso? ¿por qué se los pones así? Tiene que haber un “por qué” que tú te contestes, entonces a mí me ha pasado, y muchas veces les he dicho “a mí me hubiera gustado tener un maestro que se los esté diciendo como yo se los digo a ustedes, me hubiera evitando cantidad de tiempo perdido, entonces no pierdan el tiempo, ¡miren se los estoy poniendo así, está padre!” entonces generas la reflexión.

Un gran objetivo (del curso), es que sea útil y que se lo puedan llevar para el resto de sus vidas, que se quiten el prejuicio de que las artes son inútiles, que se habla de todo y de nada, que nunca llegas a ninguna parte, que son temas ambivalentes, y que, o al revés, que son plática de café, que nunca llegan a nada, sino mas bien es juntándolo un poco con lo que yo te decía que en lo que “puedo ser útil” es en compartirles y hacerles un curso que sea útil para ellos por eso, recurro anécdotas que a mí me han sido útiles y creo que a ellos les pueden ser útiles y se las comparto, de lo que yo he aprendido, de maestros que he tenido y de cómo he visto y he vivido que ellos toman sus decisiones y como les ha funcionado. Eso se les queda

El siguiente esquema elaborado a partir del análisis en el *Atlas ti* establece las relaciones del código “Contar anécdotas”, que recibió 4 menciones (3 de María y una de Raquel), con otros códigos: “Planear la reflexión” con 2 menciones; “Estrategia explicación del profesor” con una mención; “Estrategia exposición del profesor” con 3 menciones; “Objetivo: útil para la vida” con 7 menciones; “Aplicación del conocimiento” con 3 menciones; “Estrategia presentar al autor” con 11 menciones.



Esquema 5.5.3.1.5b Estrategia anécdota

Actividades extra-clase. Esta estrategia ya se discutió en el apartado correspondiente a las estrategias para establecer una vinculación personal con los alumnos, de manera que aquí solamente se recordará que María y Quirón la utilizan también con la intención de relacionar la materia con la vida y hacerla significativa a los estudiantes. Partiendo de la idea de que los jóvenes actuales “no están sentados 30 minutos tranquilos”, a María le ayuda mucho su experiencia fuera de una universidad, como artista y como empresaria, para no quedarse sólo en la teoría, sino “contrastarla con la vida y la experiencia”. en lo que llama ella una dialéctica entre la reflexión académica y el mundo.

(...) para después, a través de la teoría también contrastarlo con la vida y la experiencia, me los llevo a que vivan un evento, que no es lo mismo que traerlos al aula, entonces para mí eso es fundamental, sacarlos al

mundo y luego regresarlos a la reflexión académica y luego otra vez al mundo, porque creo que es una dialéctica muy necesaria, o al menos es la que yo he encontrado que funciona.

Ejercicios y dinámicas de introspección. Ya se había mencionado, dentro del apartado de “Estrategias para la motivación”, que para Beatriz la clase tiene un ritmo que va de lo exterior a lo interior. Lo que sucede afuera captura el interés del alumno, pero la intención profunda de la docente es llevar el contenido de los temas a la interioridad de la experiencia personal. Para alcanzar la conexión emocional del alumno con el tema, Beatriz organiza su clase mediante preguntas que van del “exterior” de la persona, de lo que sucede en el ámbito social, hasta la manera en que estos sucesos se conectan con su experiencia individual intrapsíquica.

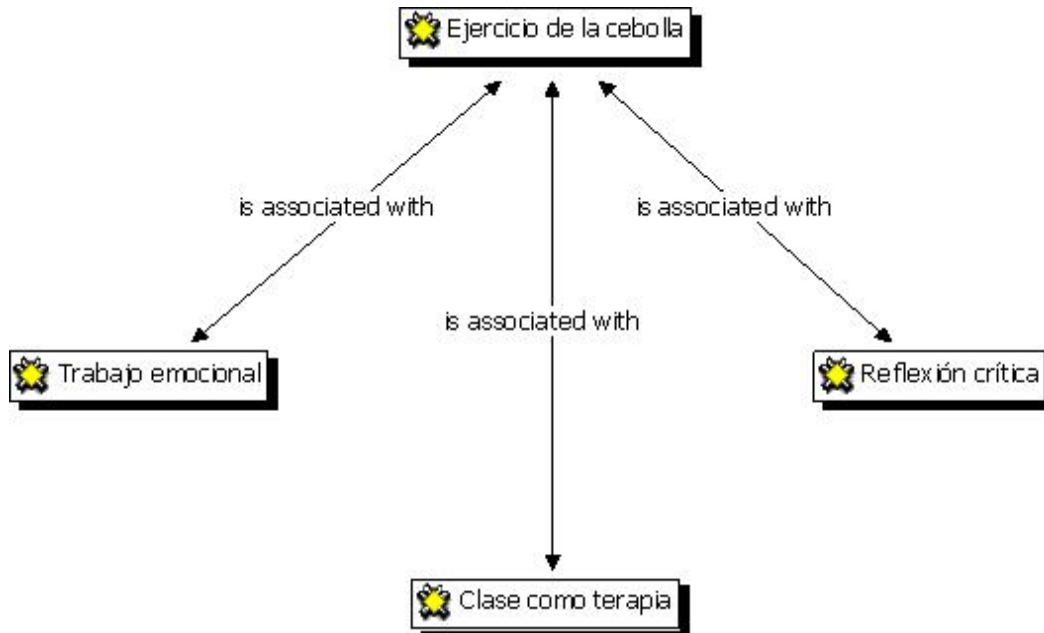
Para María, promover procesos reflexivos tiene que ver con la capacidad del sujeto para revisarse a sí mismo e identificar los sentimientos y emociones que experimenta; los pensamientos que acompañan sus afectos, y más profundamente, los valores clave que conducen su vida, es decir, la jerarquía axiológica que sostiene, pues para esta informante, uno de los principales problemas de los jóvenes es que “no saben jerarquizar” y tienen una serie de obstáculos que les impiden vivir de una manera más libre, plena y feliz. Para ayudarlos a vencer estos obstáculos, ella echa mano de ciertos ejercicios de introspección, de los cuales relató el que ella tituló como “Ejercicio de la Cebolla”, que afirma que le ha dado excelentes resultados.

Hay un ejercicio que lo aprendí de una investigadora de vida cotidiana del COLMEX, que yo le puse “el ejercicio de la cebolla” porque les digo: “Cuéntenme su día de ayer” y una clase mía es para que escriban el día de ayer y todo mundo se va por la parte racional y me empiezan a decir su día de ayer, y yo: “no pregunté eso”, y te contestan “Nada, ayer fue un día absolutamente inútil” entonces le digo “la cebolla” porque tiene muchas capas y esa es la primera capa.

La segunda capa, yo les digo: “A ver, no creo que no hayas hecho nada en todo el día ¿puedes ser un poquito más explícito?” y nos vamos a la segunda capa. Aquí lo importante es llegar a que no se defiendan con “que hicieron” a que “ah, pues hoy me levanté a las 6:30, me bañé, etc.”, pero nunca te hablan de la emoción que sienten todo el día, y las últimas capas de la cebolla son para llegar a eso, y ahí es cuando les permites, en realidad les estás dando una oportunidad para reflexionar esos “chips” que ya traen. Entonces las primeras capas, te ponen todo lo mecánico (...) y en lo más superficial siempre vas a encontrar valores que tienen que ver con dinero.

Gracias a ejercicios como éste, los alumnos han podido identificar cuáles son los valores verdaderamente importantes para ellos, más allá del dinero, el prestigio y el poder, e incluso han cambiado decisiones importantes de su vida, como se relatará en el apartado correspondiente a los resultados de la labor docente de María.

El siguiente esquema muestra las relaciones del “Ejercicio de la cebolla”, con dos menciones (de María), con los códigos “Reflexión crítica”, con 24 menciones; “Trabajo emocional” con una mención, y “Clase como terapia”, con 4 menciones:



Esquema 5.5.3.1.5c Ejercicio de la cebolla

De manera similar a lo que sostiene María, Quirón piensa que no posible “hablar de justicia en abstracto”, por lo que hay que recurrir a casos prácticos, y especialmente promover ejercicios de introspección, que aterricen el tema de la justicia en la propia vida:

(..) es muy fácil tirarle hacia fuera a los otros de que “que injustos son”. Aquí lo que me ha funcionado es “mira allá y mira acá adentro” cuando hablamos de políticos “no es que son corruptos” “bueno vamos a jugar ahí que harías ¿qué implicaciones tiene esa acción? O estando acá ¿cuántas veces no ha sido esto o lo otro? ¿cuántas veces no has sido tu injusto con alguien más?” ahí lo que me ha funcionado es bajar al terreno de la experiencia concreta, los conceptos de la teoría de la justicia .

Utilizar lenguaje sencillo; un mínimo de tecnicismos. Esta es una estrategia cuya utilización fue corroborada en todas las observaciones de aula que se realizaron, incluyendo aquellas clases que trataron de la poesía barroca, por ejemplo, donde Aarón se detenía en cada palabra poco común en el lenguaje actual y rehacía la sintaxis normal (sujeto-verbo-predicado) del español para asegurarse de que los alumnos captaban el mensaje del poema. Durante las entrevistas Beatriz se refirió expresamente a la necesidad de utilizar un lenguaje sencillo y comprensible y María, Elena, Gabriel y Raquel lo hicieron de manera indirecta. Esto no excluye la idea de que durante el curso los

alumnos se vayan apropiando de ciertas categorías teórica para el análisis de la realidad, como la de “sujeto/agente” o “nuevo orden mundial” que utiliza Gabriel constantemente y que en los comentarios de los alumnos se confirma que logran la apropiación del término, es decir, la captación del significado que el maestro le dio durante el curso:



Excelente maestro!!, totalmente va con el *nuevo orden mundial*!!

Excelente, me parece una forma adecuada de que generemos conciencia de nuestro entorno y el impacto de nuestras acciones, en especial como potenciales *sujetos agente*, en el entorno y las connotaciones político-económico-sociales de estas acciones, a pesar...

Me parece una clase muy interesante que hizo que me diera cuenta del *nuevo paradigma social*

Excelente profesor, excelentes clases. Espero que todos los que terminemos este curso, podamos salir a ser *sujetos agentes* y cambiar el mundo. Esa motivación es la que se obtiene de un curso así de rico y lleno. Es un muy buen maestro.

Beatriz, por su parte, señala que para ella no es una dificultad tener alumnos de diferentes carreras porque una de las virtudes del maestro debe ser la capacidad de comunicarse, de hacerse entender por sus alumnos, de modo que evita en lo posible el uso de términos técnicos. Simplificar el lenguaje, lejos de ser un obstáculo para el pensamiento profundo, favorece la posibilidad de adentrarse en la reflexión. Aunque dice que algunos colegas le critican por esto, ella sostiene que gracias a este abordaje de los temas logra que los alumnos comprendan y se involucren:

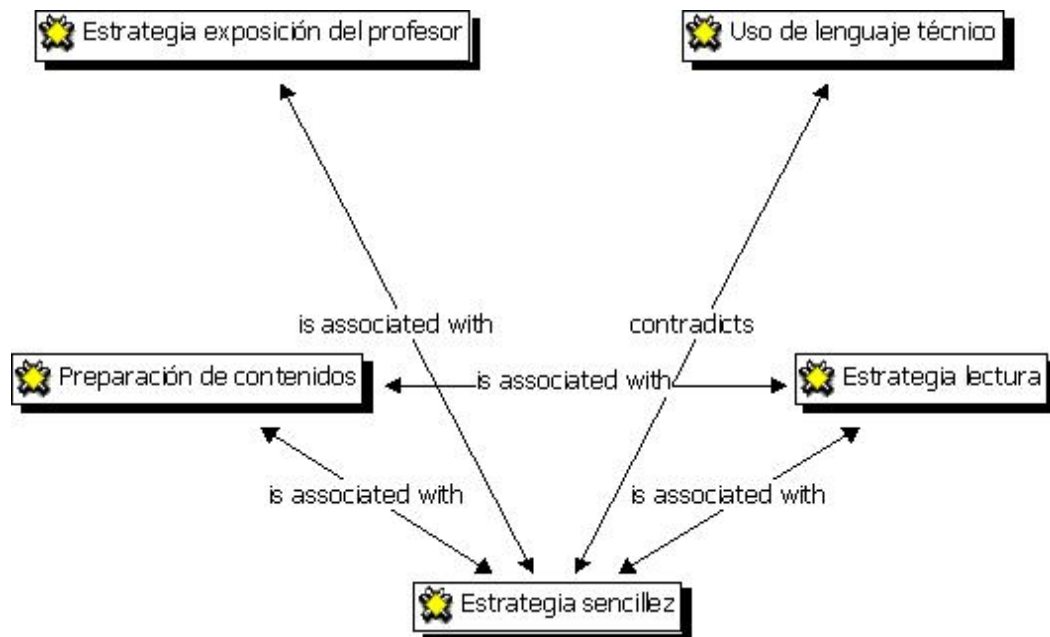
Sí, nos comunicamos perfectamente, y yo creo que lo importante es que aprendas a, -que quizás eso me lo han criticado a veces algunas gentes- que trato de hacer las cosas más técnicas y más complicadas, el lenguaje más esotérico que nos pertenece a cada una de las profesiones, los lenguajes psicológicos, filosóficos, arquitectónicos, también tienen su parte común y corriente que todos mundo entendemos, entonces si aprendemos a hablar ese idioma pensando que el otro no me entienda (...)



- Me gustó la forma de dar la clase de Beatriz, creo que es suficientemente flexible y suficientemente estructurada. Además su forma de expresarse facilita la comprensión de los temas que explica.

Comentario de un alumno a Beatriz, Otoño 2005

El siguiente esquema elaborado en el *Atlas ti* representa el código “Estrategia sencillez” (3 menciones) con la red de relaciones de los códigos asociados a éste: “Uso de lenguaje técnico” con 2 menciones, “Estrategia exposición del profesor con 3 menciones, “Estrategia lectura” con 7 menciones; “Preparación de contenidos” con 5 menciones:

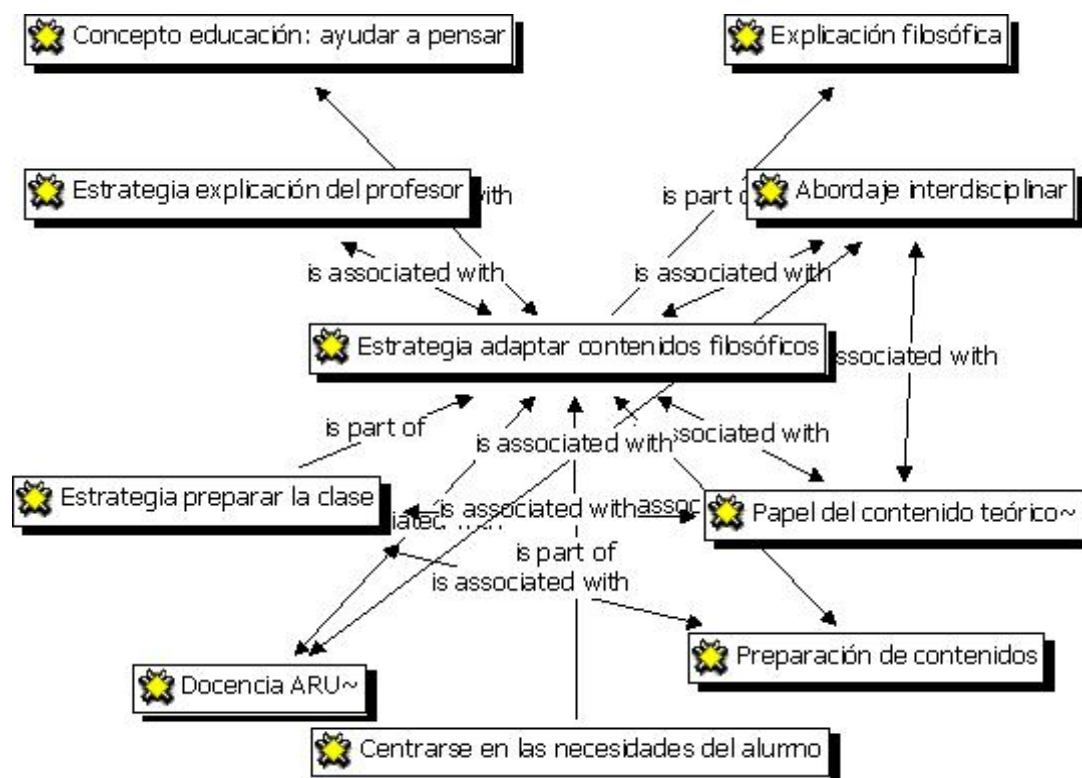


Esquema 5.5.3.1.5d Estrategia sencillez

A Quirón le gustaría manejar un tratamiento más teórico de los temas, pero dice que esto no funciona en el tipo de grupos que se constituyen en el ARU, así que el contenido teórico del curso que utiliza juega un papel de apoyo para lograr el objetivo más de generar procesos reflexivos que tienen que ver con la vida personal.

(...) en la parte teórica, mi estilo personal en clase es poco filosófico pero no por falta de ganas, sino por el tipo de grupos.

Por su parte, Gabriel y Raquel señalaron la necesidad de “traducir” el lenguaje filosófico para que sus alumnos pudieran captar el sentido de las aportaciones de los distintos filósofos y así “ayudarlos a pensar” por ellos mismos. El siguiente esquema, elaborado en el *Atlas ti* muestra la red de relaciones entre el código “Estrategia adaptar contenidos filosóficos” (2 menciones) con los códigos asociados: “Explicación filosófica” con 2 menciones; “Concepto educación: ayudarlos a pensar”, con 3 menciones, “Abordaje interdisciplinar” con 6 menciones, “Estrategia explicación del profesor” con una mención; “Estrategia preparar la clase” con 10 menciones, “papel del contenido teórico” con 20 menciones “Preparación del contenido” con 5 menciones, “Docencia ARU” con 27 menciones, “Centrarse en las necesidades del alumno” con 2 menciones:



Esquema 5.5.3.1.5e Estrategia adaptar contenidos filosóficos

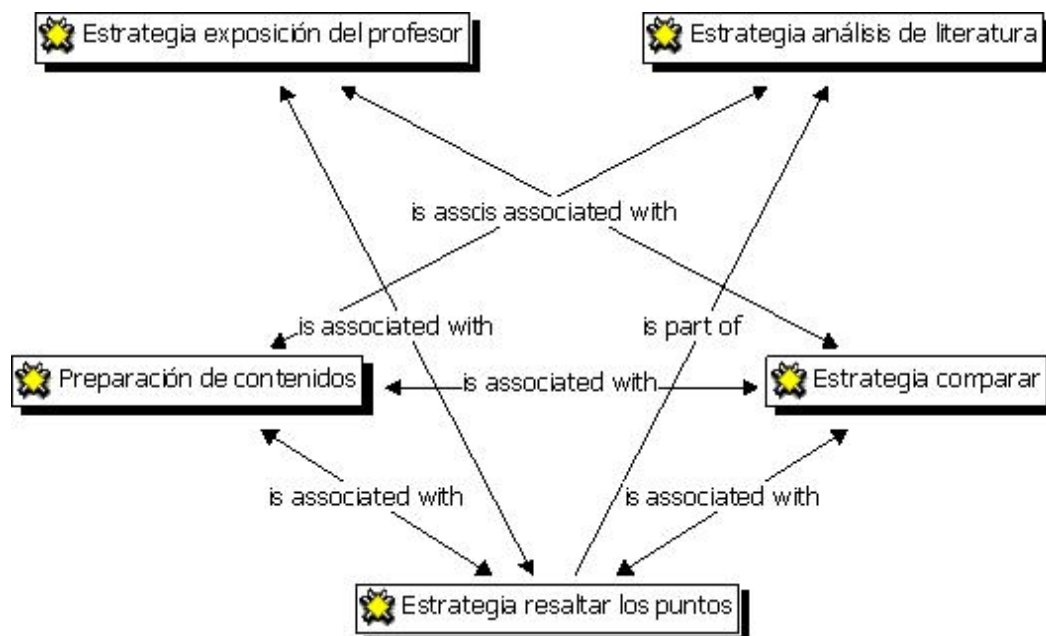
Sintetizar la información para reforzar el conocimiento. Esta es una estrategia que utilizan todos los informantes, pero de la que hicieron referencia explícita Quirón, María, Gabriel y Juan Ramón. Parte importante de la formación de un hábito reflexivo tiene que ver con la habilidad para sintetizar la información. Esta se adquiere en parte por modelaje, pues, como se indicó, Gabriel es el encargado de cerrar la sesión mediante un esquema que sintetiza los puntos más importantes que fueron tratados en clase, un ejercicio de sistematización que funge también como reforzador del conocimiento adquirido sesión por sesión. Pero la habilidad de sintetizar también se desarrolla en la ejercitación directa, ya que cada diez sesiones, el alumno debe entregar un reporte por escrito, de una cuartilla de extensión, en donde se resuman los aspectos principales vistos durante ese lapso.

(...) Siempre cada 10 sesiones me entregan un reporte de una cuartilla de su propia síntesis de ese bloque.

Juan Ramón recurre a lo que él llama “cápsulas informativas” para presentar a los autores y a los libros que escribieron de manera breve y atractiva; Quirón solicita reportes por escrito para “reforzar el conocimiento”. María, por su parte, también señala que les solicita reportes breves que resuman lo más importante de alguna lectura o actividad, además de que señala que los alumnos no

mantienen la atención ante una exposición teórica larga, por lo que cuando se trata de hacerlo, abrevia lo más posible y condensa las ideas principales que quiere tratar.

La estrategia de sintetizar la información está relacionada con la capacidad de los docentes para resaltar los puntos importantes del tema. En el análisis realizado mediante el Atlas ti, el código “Estrategia resaltar los puntos” se asimiló al código “Estrategia sintetizar”, con 2 menciones, y está relacionado con los códigos “Estrategia análisis de literatura” con 3 menciones, “Estrategia exposición del profesor” con 3 menciones, “Estrategia comparar” con 2 menciones, “Preparación de contenidos” con 5 menciones, tal como se representa en el siguiente esquema:



Esquema 5.5.3.1.5f Estrategia resaltar los puntos

Lo discutido hasta aquí puede sintetizarse en una idea que ya se ha señalado en diversos momentos, pero que tal vez valdría la pena recapitular, y es la relativa al “papel” que los informantes le asignan al contenido teórico, más como un medio y no como un fin del proceso de aprendizaje. Parece ser que para ellos, la teoría es un vehículo, un instrumento que les permite llegar a lo que les interesa más, que son los procesos reflexivos que incidan en el ámbito de los valores, no como una cuestión abstracta, sino del modo en que son vividos y operan en las decisiones de carácter ético, es decir, aquellas que implican la opción por lo justo o injusto, por lo correcto o incorrecto en la vida cotidiana de sus alumnos.

Diversificación de actividades de aprendizaje. Esta es una estrategia también utilizada por todos los informantes, pero durante la entrevista sobresalieron las puntualizaciones que de ella hicieron María, Elena, Quirón y Juan Ramón.

Para Juan Ramón es muy importante tener claro que el grupo está compuesto por personas que tienen diferentes estilos de ser y de aprender, y por diferentes conocimientos y bagajes culturales. Esta diversidad constituye una riqueza pero a la vez un obstáculo para lograr un aprendizaje significativo (“provechoso”, en su palabras), por lo que el maestro debe hacer un esfuerzo por “homogeneizar” al grupo, es decir nivelarlo en cuanto a conocimientos así como fomentar actitudes de tolerancia y respeto a diferentes puntos de vista que promuevan un entendimiento entre los integrantes del grupo. Las diferentes actividades docentes a la hora de planear la clase, manejar el contenido, asignar lecturas o ejercicios grupales deben tender a esta nivelación, aunque de antemano se sepa que no se logrará totalmente-, pues así será más fácil conseguir que el grupo en su conjunto logre llegar a procesos reflexivos más profundos.

El sistema de coordenadas en el que Quirón estructura mentalmente su clase se sostiene en la idea de que no todos aprendemos de la misma manera, e implica para Quirón el uso de diversas estrategias de aprendizaje, tales como dinámicas, ejercicios y exposiciones por parte de los alumnos sobre un mismo tema. Este aspecto correspondería a lo que Marzano y Pickering (2005) entienden como segunda y tercera dimensión del aprendizaje: transmitir el conocimiento, reforzarlo y refinarlo. Quirón trabaja en clase para que conocimiento sea una construcción grupal:

Para todas las clases, siempre busco dinámicas o ejercicios ya sean escritos o individuales en grupo para reforzar el conocimiento que se está manejando y siempre tengo la idea la exposición por parte del alumno donde juego a interactuar con él, o sea, el y yo construimos ese conocimiento, movemos el conocimiento también del grupo para socializarlo y me muevo si quieres que sea muy, muy estructurado, sería en un sistema de coordenadas que tiene que ver por un lado con la teoría y abajo la vida o la experiencia.

Elena prepara cada tema distribuido en tres o cuatro sesiones, de tal modo que le permita incluir un menú de actividades que según los diferentes estilos de aprendizaje de sus alumnos. Invariablemente, cada tema está planeado para abordarse mediante actividades diferentes, como la exposición teórica, las lecturas, el trabajo en equipos, la discusión grupal, el análisis de alguna película o la inclusión de alguna dinámica vivencial.

(...) en los últimos años me ha funcionado: está el programa; cada tema lo abordo por diferentes caminos. Entonces el tema, te voy a poner un ejemplo, de la muerte: lo abordo primero una parte de lectura, tienen que leer algo. Luego, lo abordo en clase, en base a esa lectura reflexionamos y yo ahí doy teoría sí, doy lo que tengo que dar. Luego trato de aplicar alguna dinámica, muy variadas, ahí sí según el grupo y según la materia, y luego una exposición en grupo, en pequeños grupos de ese tema. Mi intención es, un tema, abordarlo de diferentes maneras, para los que les gusta leer, lleguen por la lectura, a los que les gusta escuchar al maestro,

que me escuchen a mí, a los que les gusta opinar, hay un espacio, a los que les gusta trabajar en equipo y los que son más de dinámica, entonces, lo que hago es un mismo tema lo abordo durante 3, 4 clases, y sé que tengo que cubrir esas partes, según el grupo, a veces meto antes la dinámica, pero todos los temas son tratados de la misma manera.

El propósito de María, por su parte, de no perder el interés de los alumnos y su sensibilidad para “ponerse en lugar de ellos” le lleva a mantener un ritmo ágil en la clase, lo cual logra combinando varias actividades de aprendizaje: la exposición, el debate, la escucha de alguna pieza musical, la revisión de alguna película, pero más que el tipo de estrategias, lo fundamental para ella es cambiar de actividad tan pronto percibe signos de dispersión en la atención de sus alumnos. De este modo, su clase podría compararse con una danza, en la que el ritmo y el movimiento son sus signos más distintivos.

A continuación se presentan algunos testimonios de los alumnos que valoran la diversificación de las estrategias de aprendizaje que instrumenta el docente:



- Los talleres me ayudaron a comprender de una forma más tangible las situaciones en las que vivimos.

Comentarios de un alumno a Beatriz, Primavera 2005

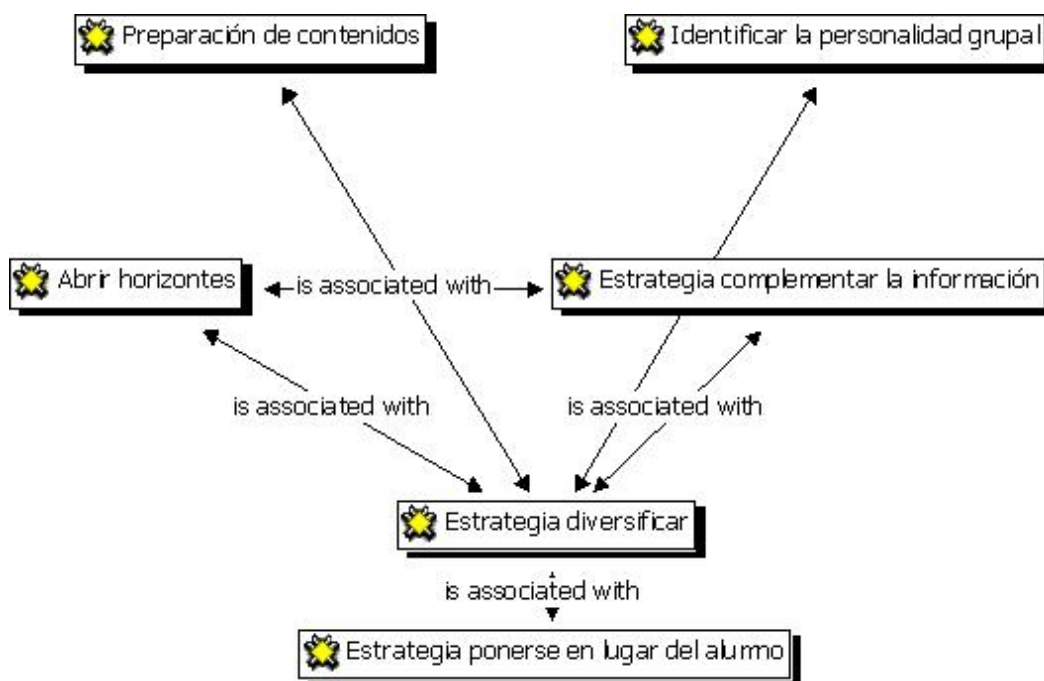
- La maestra es excelente, muy linda y comprende al alumno, sabe dar muy bien su clase y utiliza diferentes tipos de materiales para hacernos aprender, me encantaría tomar otra clase con ella.

Comentario de un alumno a Elena Primavera 2006

- Me gustaron las técnicas de enseñanza de la maestra y sin dejar de ser exigente supo ser accesible con los alumnos. Es una muy buena persona y excelente maestra.

Comentario de un alumno a Elena, Otoño 2004

En el análisis que se realizó en el Atlas ti, el código “Estrategia diversificar”, con 3 menciones, está relacionado con los códigos “Identificar la personalidad grupal” con 6 menciones, “Preparación de contenidos” con 5 menciones, “Estrategia complementar la información” con una mención, “Abrir horizontes” con 9 menciones, “Ponerse en lugar del alumno” con 3 menciones, según se representa en el siguiente esquema:



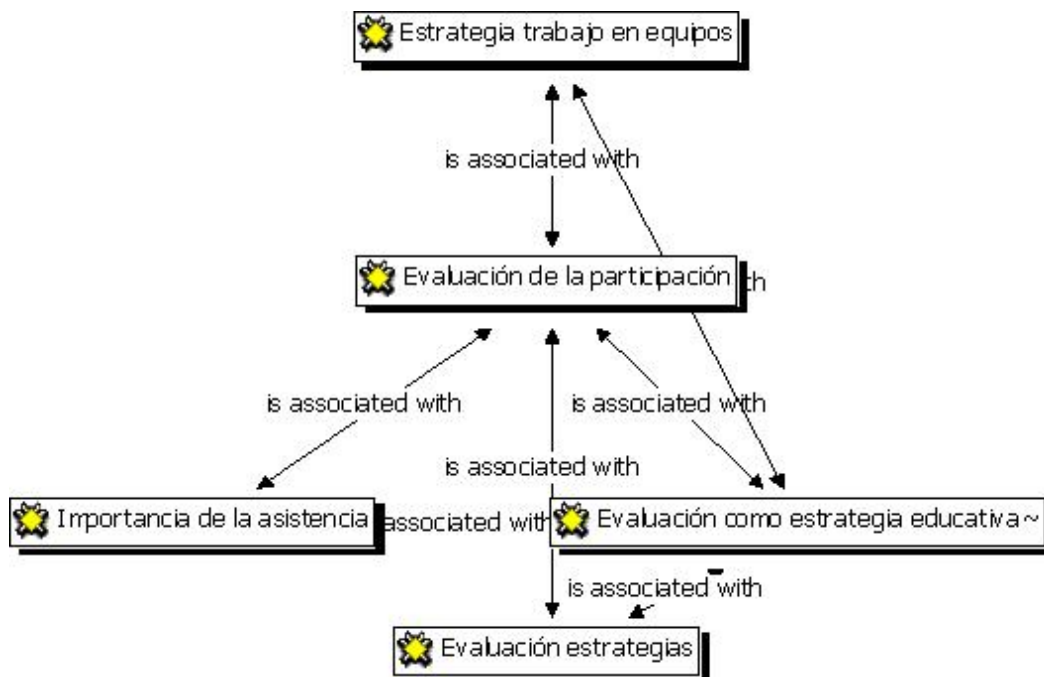
Esquema 5.5.3.1.5g Estrategia diversificar

Promover el trabajo en equipo. Los participantes reportan que esta estrategia puede posibilitar el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión grupal, y de hecho la utilizan todos, en mayor o menor medida. Durante la entrevista ninguno de los informantes se manifestó escéptico respecto del uso de esta estrategia, contrariamente a las opiniones que dudan de los beneficios de esta técnica. Así, por ejemplo, la lógica que sigue Juan Ramón en su enseñanza es la de asimilar, retener y aplicar el conocimiento. Aunque su estrategia didáctica dominante es la exposición, esto no significa que sea la única; de hecho, el trabajo en pequeños grupos es una estrategia recurrente que utiliza sobre todo para ejercicios de aplicación del conocimiento, en un clima festivo, de juego, pero de un juego en el que se aprende. Otro de los puntos que Juan Ramón enfatiza es el aprender no sólo a aplicar el conocimiento adquirido en la materia para la materia, sino para su extrapolación en otras materias. Como se trata de temas de gramática, tales como la redacción, la ortografía o la sintaxis, el conocimiento resulta fácilmente extrapolable y útil para la formación general de los estudiantes.

(...) las materias que damos se prestan a trabajar en grupitos, por ejemplo a deshacer el hipérbaton de un poema cuando estamos viendo el cómo se hace un poema, la técnica de un poema. Deshacer el hipérbaton de Becker por ejemplo, para que se den ellos cuenta por ejemplo que quiere decir poniendo los elementos gramaticales en orden: sujeto, verbo y complemento: “Juan va al cine”, deshacer el hipérbaton que poéticamente fue: “Al cine va Juan”. Entonces es un juego para ellos, pero están aprendiendo más de lo que suponen, porque en una frase difícil y no poética. Después en sus trabajos, si deshacen el hipérbaton se van a dar cuenta de la claridad o no claridad que existe en un párrafo (...)

El trabajo en equipo está regulado por la asignación que los informantes le dan como parte de la evaluación del alumno, especialmente en los casos de María, Quirón y Juan Ramón.

En el análisis realizado en el *Atlas ti*, el código “Estrategia trabajo en equipo” con una mención, está asociado a los siguientes códigos: “Evaluación de la participación” con 3 menciones, “Importancia de la asistencia” con 3 menciones, “Evaluación como estrategia educativa” con 28 menciones y “Evaluación estrategias” con 8 menciones, tal como se representa en el siguiente esquema:



Esquema 5.5.3.1.5h Estrategia trabajo en equipos

Fomentar la participación. Esta es una estrategia general que todos los informantes sin excepción utilizan como apoyo a la promoción del pensamiento crítico y reflexivo, bien en la forma de debate grupal, preguntas al texto o preguntas entre compañeros, trabajo en equipo, lectura en círculo, etc., de modo que la intención de asentarla aquí es presentar la conceptualización que de ella hacen los informantes Quirón y Elena. Quirón específicamente señala que su intención es que el conocimiento sea una “construcción colectiva”, haciendo énfasis en la importancia de la socialización del mismo y Elena, si bien no utiliza esta terminología, muestra un empeño singular en que “la clase la hagamos todos”, cuestión que asienta en la entrevista y que fue confirmada en las observaciones de aula que

se le realizaron. Elena no cree en la exposición del maestro tanto como en la participación de los alumnos, de ahí que para ella este elemento “cuenta mucho” a la hora de evaluar el desempeño de un alumno. Participar significa preparar las lecturas, intervenir en clase para expresar su opinión, mostrar disposición a realizar las diferentes actividades dentro del aula.

Que el grupo lo hagamos todos, que la clase la hagamos No creo en el maestro que está hablando dos horas, ni un hora y media, no lo creo, el grupo lo hacemos todos. Uno coordina, dirige, pero el grupo lo hacemos todos.

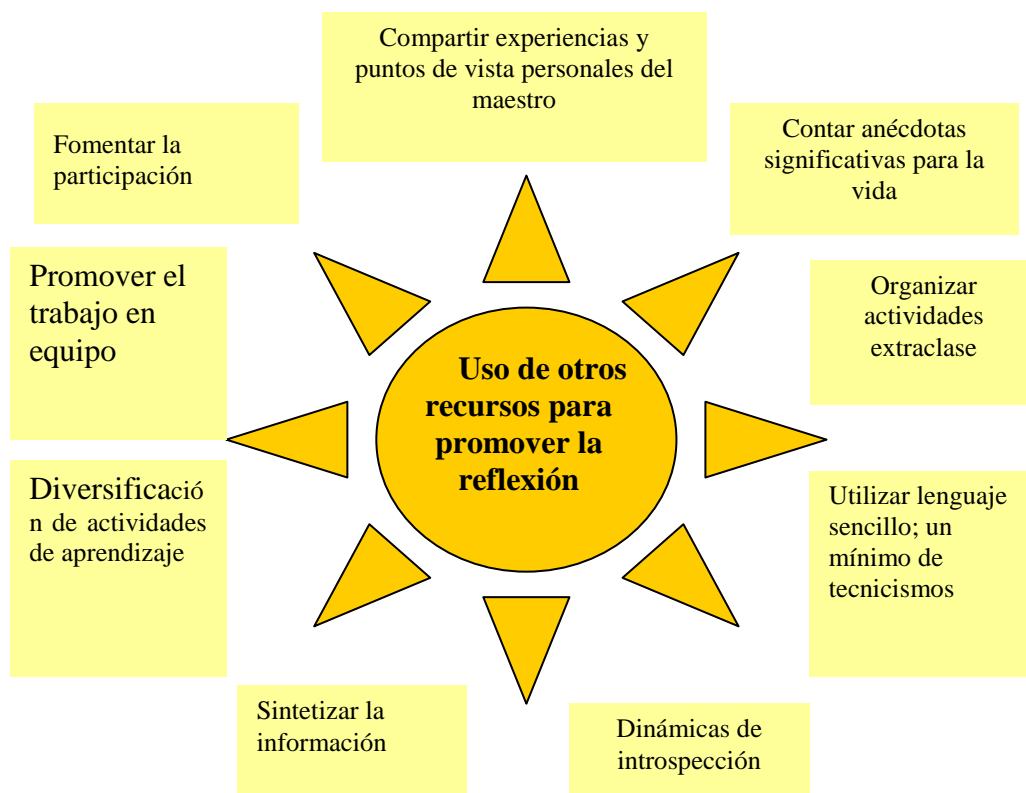
(...) y les cuento mucho la participación, eso sí, para mí (...) la participación vale oro.

Elena trata de que todos participen en la construcción de la clase, pero cree que a fin de cuentas, la responsabilidad recae en cada alumno. En las observaciones de aula era claro el rol de moderadora que adoptaba, en el sentido de dar la palabra y cuidar que los alumnos se escucharan unos a otros y que la discusión no se dispersara. Ella confiesa durante la entrevista que trata de “jalar a todos”, pero que a veces no es posible, y deja de lado a quienes se mantienen al margen, pero interviene activamente cuando hay alumnos que están platicando entre sí sin formar parte del grupo.

El fomento de la participación puede observarse en varios de los esquemas elaborados en el Atlas ti que ya han sido presentados, tales como los relacionados con el trabajo en equipo, la promoción de procesos de pensamiento grupales, la concepción de la clase interactiva y en general los que tienen que ver con “el papel de las preguntas”.

En el esquema 5.7.3.1.5i de la siguiente página se presenta una visión sintética de este apartado respecto del uso de otros recursos para promover la reflexión

Esquema 5.5.3.1.5i Uso de otros recursos para promover la reflexión



5.5.3.2 La importancia de relacionar la materia con la vida⁵⁰ (esquemas del 5.5.3.2a al 5.5.3.2e)

Cuando se abordaron las estrategias que los docentes estudiados utilizan para lograr la motivación y el interés de sus alumnos se habló de “conectar el tema con la vida”, señalando que esta estrategia es una a las que recurren con mayor frecuencia. Tratándose de fomentar la reflexión y el pensamiento crítico, resulta un elemento igualmente imprescindible, sobre el cual se fundamentan tanto la selección de los textos y autores como la estrategia de preguntar, de manera que podría interpretarse que *relacionar la materia con la vida*, más que una estrategia, es una *perspectiva* que orienta permanentemente el trabajo de los informantes, al punto de que podría considerarse como la clave de su docencia efectiva.

⁵⁰ Como ya se indicó en el apartado dedicado a las estrategias de motivación, la idea de relacionar la materia con la vida es una de las más mencionadas por los informantes, y, por la gran cantidad de relaciones que guarda con otros códigos, una de las de mayor “densidad semántica” según la terminología de la teoría fundamentada.

Deslindando los usos motivacionales que se le da a esta estrategia de sus usos reflexivos, a continuación se discutirán las cuatro categorías que pudieron detectarse como correspondientes a estos últimos, a saber:

- “Bajar” la reflexión al nivel de la vida
- Confrontar con la experiencia personal del alumno
- Lograr el aprendizaje significativo
- Enseñar a vivir, equipar para la vida

“Bajar” la reflexión a nivel de la vida. Esta es una estrategia utilizada por todos los informantes sin excepción, y tiene que ver con su deliberada intención de relacionar su materia de estudio con la vida real y las problemáticas de los alumnos. El código “relación materia-vida”, en el que se subsumió también el código “relación texto-vida” es una de las categorías de mayor peso, ya que fue mencionada por todos los entrevistados con un total de 36 referencias, ocupando así el tercer lugar en términos de cantidad de menciones. De hecho, permea gran parte del discurso de los informantes, sobre todo cuando hablan de la importancia y trascendencia de la educación, de los objetivos que persiguen, del aprendizaje significativo o de la educación en valores, por mencionar algunos de los más relevantes.

Desde el análisis particular, Aarón, por ejemplo, refiere 10 veces la relación materia-texto-vida a lo largo de la entrevista, por lo que tiene el primer lugar respecto de los demás informantes. Su intención reiterada de llevar el texto al “plano directo” de la vida de los alumnos tiene por lo menos un doble efecto: por un lado logra que el interés por los temas se mantenga de forma sostenida, y por el otro, suscita procesos de introspección y autodescubrimiento que, aunados a la confianza que logra despertar, provocan en el alumno la necesidad de acercarse y confiarle sus problemáticas más profundas.

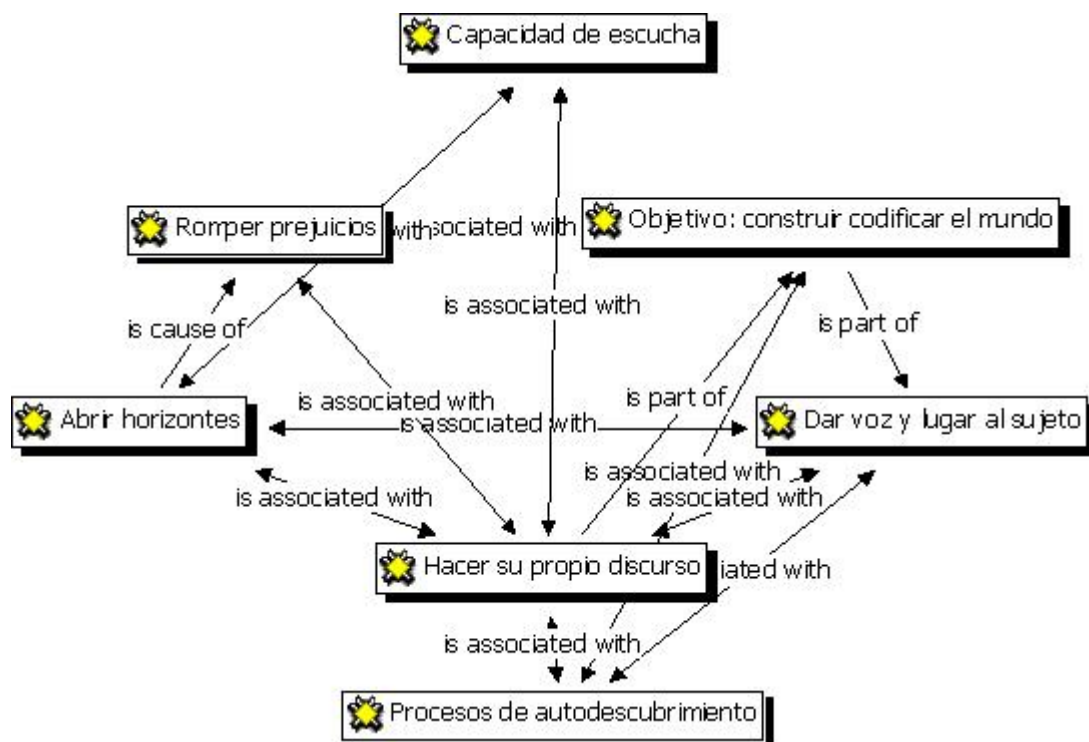
De verdad yo creo que todos los poetas aunque no hayan impartido clases son maestros ¿me comprendes? porque la persona lee un poema y está como un alumno aprendiendo, está captando la sustancia y la esencia no sólo del pensamiento de ese hombre sino de su experiencia con la vida cotidiana.
(...) Entonces todo esto, claro todo esto lo vemos en la poesía y lo llevamos al plano directo.

Para Quirón los textos son, como se había señalado, un pretexto para generar en el alumno procesos reflexivos que tienen que ver con la vida personal. Así, el texto sirve:

(...) De pretexto, pre-texto para la reflexión que baje al nivel de la vida donde cada quien tomará lo que quiere y lo que pueda (...)

En cuanto a María, al abordar el contenido temático, se preocupa mucho por situar a los autores y obras que toca en el curso en su contexto histórico y cultural con la cosmovisión que éste implica, y, al mismo tiempo, relacionarlo con el contexto actual, de modo que los alumnos puedan captar mejor el ambiente y la problemática particular e involucrarse con ella.

En el siguiente esquema elaborado mediante el programa *Atlas ti*, el código “Hacer su propio discurso” con 2 menciones, está relacionado con los códigos “Dar voz y lugar al sujeto” con 13 menciones, “Objetivo: construir, codificar el mundo” con 3 menciones, “Capacidad de escucha” con 3 menciones, “Romper prejuicios” con 3 menciones, “Abrir horizontes” con 9 menciones” y “Procesos de autodescubrimiento” con 13 menciones:



Esquema 5.5.3.2a Hacer su propio discurso

Confrontar con la experiencia personal del alumno. Esta estrategia está relacionada estrechamente con la estrategia de conflictuar (código: “Estrategia de choque”, en el análisis del *Atlas ti*) que ya se trató al exponer “el papel de las preguntas” en el apartado inmediato anterior. Al respecto, hay que señalar que para Raquel, por ejemplo, es necesario que las problemáticas de índole ética que se plantean en clase, a través de textos o películas, no queden como realidades ajenas o lejanas a la vida personal de los alumnos. Ella hace un esfuerzo constante por aterrizar dichas problemáticas en

el contexto de México y hacerles ver a sus alumnos que van a “salir a un mundo muy difícil” no sólo por ser competitivo, sino sobre todo porque está plagado de corrupción, materialismo y egoísmo. Su interés es que en un futuro ejerzan su profesión de manera honesta; que piensen en caminos distintos de ser y vivir, pues “no necesariamente se tiene que ser corrupto para salir adelante”, y que de ellos depende que las cosas vayan cambiando en la sociedad en general, aunque sea poco a poco.

Raquel pone un gran esfuerzo en clarificar significados en el terreno axiológico: qué se entiende por libertad, por solidaridad, por justicia o equidad, por ejemplo. Clarificar su significado es un proceso tanto conceptual como de aplicación o traducción a ciertas acciones específicas de la vida real donde estos conceptos se ven realizados. El interés de Raquel porque su clase impacte la vida de sus alumnos es constante a lo largo de todo el curso y se refleja en el tipo de actividades que planea y organiza. Por ejemplo, uno de los trabajos finales es una especie de síntesis en la que les pide aplicar los temas vistos en el curso usando ejemplos de noticias, canciones, películas, etc.

Constantemente les dejo un trabajo de aplicación que me entregan los últimos días, que es aplicar los temas vistos en clase aplicados en noticias, canciones, películas, etc.

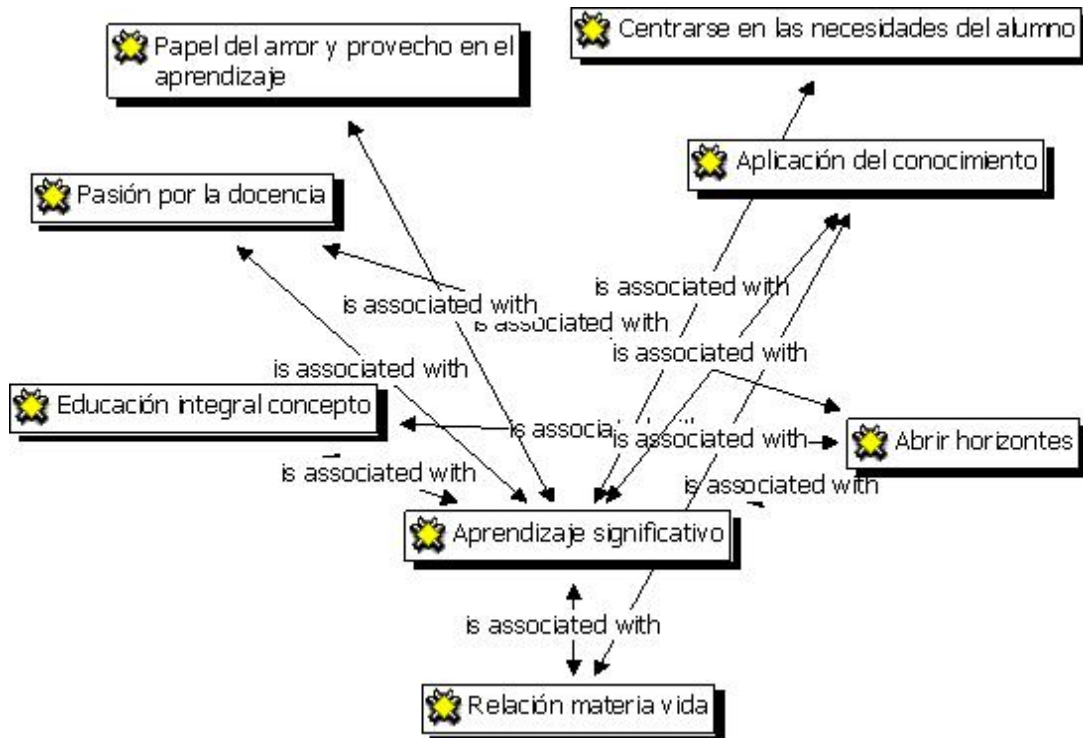
Lograr el aprendizaje significativo. Por su parte, Elena prepara cada tema pensando no tanto en lo que ella sabe o maneja, sino en aquello que puede resultar significativo para sus alumnos, como ya se ha señalado. La significatividad la entiende en función de la relación de los temas con los asuntos de la vida personal y de las problemáticas que viven los jóvenes, de modo que para ella no se trata de aprender datos, sino de encontrar su sentido en el contexto personal. Al igual que Quirón, y casi con las mismas palabras que él utiliza, lo importante para Elena es que los alumnos “descubran y construyan su propio discurso”; en esa medida piensa que el curso les resultará significativo.

En relación con lo anterior, toda la actividad docente de Juan Ramón se orienta a promover mecanismos de reflexión que lleven al alumno a un proceso de introspección gracias al cual sea capaz de integrar el conocimiento adquirido en su propia vida y experiencia.

La obra de ese hombre les debe dejar algo. Por eso yo les presento este principio: el estilo es el hombre, les hago conocer al hombre, para que entiendan su estilo y les deje, como cualquier conocimiento *de un hombre*, una aproximación a una riqueza nueva, de todos aprendemos, ahora que de los autores que manejamos nos den una lección de vida (...)

En el siguiente esquema, elaborado mediante el programa *Atlas ti*, el código “Aprendizaje significativo” con 3 menciones, está relacionado con los códigos “Abrir horizontes” con 9 menciones, “Aplicación del conocimiento” con 3 menciones, “Centrarse en las necesidades del alumno” con 2 menciones, “Papel del amor y provecho en el aprendizaje” con 2 menciones, “Pasión

por la docencia” con 6 menciones, “Educación integral concepto” con 7 menciones y “Relación materia vida” con 21 menciones.



Esquema 5.5.3.2b Aprendizaje significativo

Enseñar a vivir, equipar para la vida. Esta categoría en realidad es prácticamente igual a la anterior; la diferencia es que “enseñar a vivir” tiene tal vez un alcance más amplio en la perspectiva de Juan Ramón. Para él, solamente se aprende aquello que se recibe con “amor y provecho”, donde “provecho” quiere decir adquirir orientaciones que lleven al alumno a vivir mejor, en el sentido humano: con mayor conciencia, mayor conocimiento, mayor cultura, horizontes más amplios y, sobre todo, valores morales más sólidos que construyan su “personalidad”. Por eso, para él no se trata de enseñar una materia, sino de “enseñar a vivir”, de modo que el contenido del curso está en función de la reflexión valoral que suscita en el alumno.

A continuación se presentan algunos testimonios de los alumnos en relación con la alta valoración que le dan a la relación de la materia con la vida.



- Definitivamente la mejor materia de integración que tuve en la carrera. No sólo aprendí sobre la vida práctica, sino que me hizo una mejor persona.
Comentario de un alumno a Beatriz, Otoño 2006



- Me gustó mucho este curso, aprendí muchas cosas y me enseñó a ver la vida desde una perspectiva diferente, gracias
Comentarios de un alumno a Juan Ramón, Otoño 2002

- Me encantaría volver a tomar clase con ella, me hizo ver situaciones de la vida de otra manera. Excelente profesora.
Comentario de un alumno a Beatriz, Primavera 2003

- Aprendí mucho en este curso sobre todo en temas que no había tocado, pienso que es muy importante la educación sexual, la maestra da la clase de una manera muy abierta.
Comentario de un alumno a Beatriz. Otoño 2002

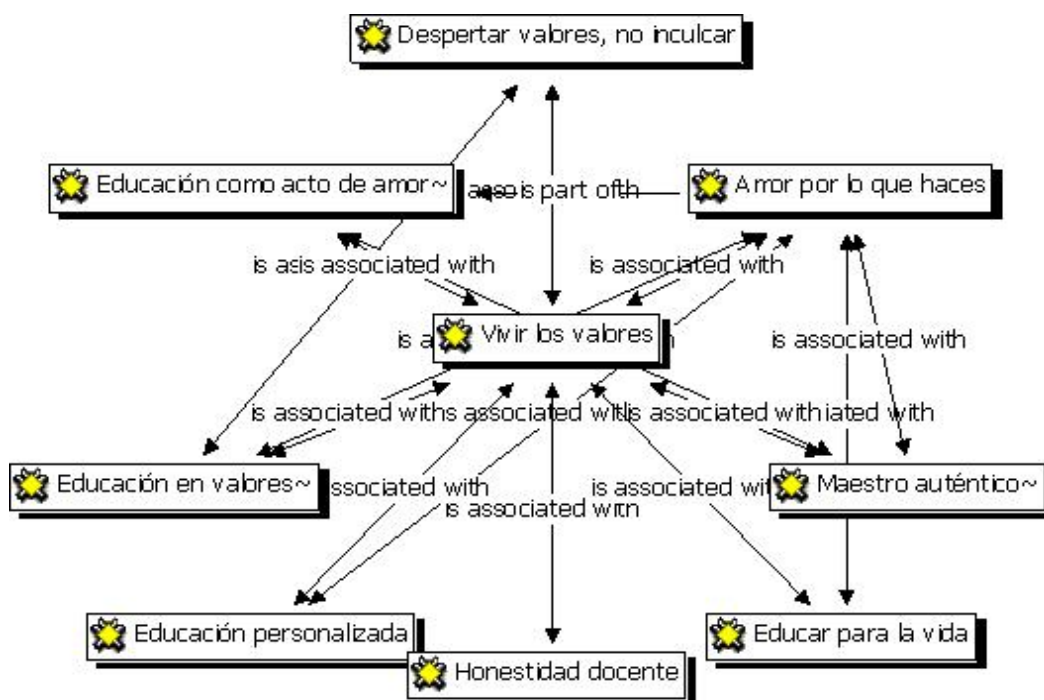
- Me gustó mucho la clase pues se me hizo interesante y conocí aspectos de la vida que no hubiera relacionado entre sí.
Comentario de un alumno a Elena, Primavera 2006

- Me gustó mucho esta clase ya que nos hizo ver el problema existencial del hombre y cómo enfocarlo a la vida cotidiana en familia, laboral, amistad, etc.
Comentario de un alumno a Elena, Primavera 2005

La maestra demostró la importancia de la vida para ayudar nuestras virtudes y capacidades que podemos aportar. Me encantó su clase, entendí perfecto y crecí mucho
Comentario de un alumno a Elena. Otoño 2004

- Persona consciente de la dificultad del tema y lo imparte de manera que todos comprendamos el significado del Ser e incita al alumnado a reflexionar sobre la vida diaria.
Comentario de un alumno a Elena, Primavera 2001

En el siguiente esquema, elaborado mediante el Atlas ti, el código “Vivir los valores” con 2 menciones, está relacionado con los códigos “Amor por lo que haces” con 7 menciones, “Maestro auténtico” con 22 menciones, “Educar para la vida” con 4 menciones, “Honestidad docente” con una mención, “Educación personalizada” con 12 menciones, “Educación en valores” con 45 menciones, “Educación como acto de amor” con 4 menciones y “Despertar valores, no inculcar” con 5 menciones



Esquema 5.5.3.2c Vivir los valores

“Vivir los valores” tiene estrecha relación con la idea de “Equipar para la vida”, la cual, a su vez, se conecta con el significado de la trascendencia de la educación del modo como los informantes la conciben, desde la perspectiva de ayudar al alumno a asumir una postura ética congruente, centrada en la dignidad de la persona, que de alguna manera combata la deshumanización que se vive en el mundo. A continuación se presentan algunos de los comentarios de los alumnos sobre su apreciación de estos aspectos



- Es una excelente profesora. Siempre promovió que nos formáramos un juicio sobre las cosas, que nos conociéramos a nosotros mismos a través de la obra de otros, que profundizáramos en cada uno de los temas y sobre todo en nosotros mismos. Fue muy grato tener esta clase con ella y espero nunca deje la docencia porque es una persona que tiene mucho que dejar a sus alumnos. Gracias por todo Mary.

Comentarios de un alumno a María, Otoño 2006

- Excelente maestra tanto por el dominio de su materia como por la pasión, el amor, la entrega, el gusto con la que imparte la asignatura con la intención verdadera de crear conciencia en los alumnos, de promover la autorrealización y la concientización sobre los problemas actuales siendo una ayuda para que los alumnos tengan una formación integral como personas, con valores metas y objetivos. Ampliamente recomendada la asignatura y en especial la maestra

Comentario de un alumno a María, Otoño 2005

- Curso muy interesante, clase entretenida y es la única materia que me ha dejado algo.

- Clase muy dinámica y de verdad se aprenden cosas valiosas

Comentario de dos alumnos a María Primavera 2002



- Disfruté mucho el curso y creo que es una materia muy completa que transmite muchos valores y principios. Excelente exposición por parte de la profesora.
Comentario de un alumno a Elena, Otoño 2004

- Aprendí mucho de la materia y de mí misma como persona, una de las mejores materias de Integración que he tenido.
Comentario de una alumna a Elena, Primavera 2004

- Muy buenas las materias de integración me parecen muy buenas ya que ayudan a realzar los valores en nosotros.
Comentario de un alumno a Elena, Otoño 2002

-Elena gracias por el curso y por hacer de las personas que cursan tu materia seres humanos en proceso de excelencia.
Comentario de un alumno a Elena, Otoño 2005

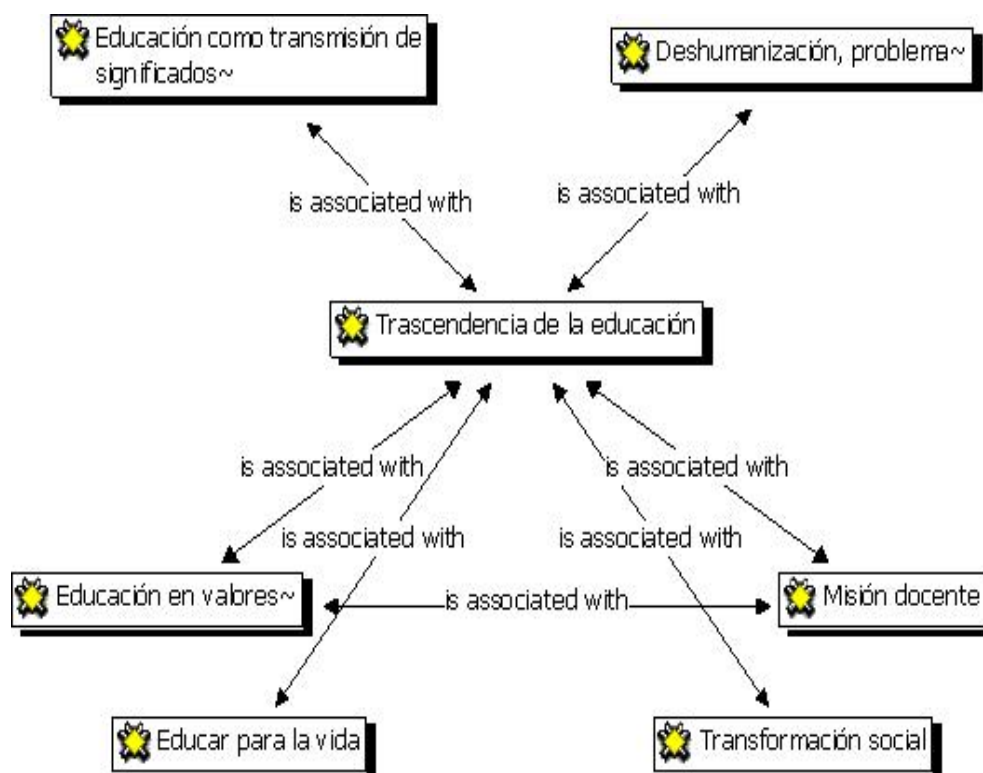
- Creo que es un excelente maestro! Su clase me dio muchas herramientas! Gracias!
- Este curso me ayudó mucho a darme cuenta, abrir los ojos a muchas cosas... gracias!
Comentario de dos alumnos a Quirón, Primavera 2007

Me gustó mucho esta clase, enseña valores y hace poner los pies en la tierra y ser realistas
Comentario de un alumno a Aarón, Otoño 2003

- Me encantó esta clase, creo que es una materia importante para la formación del ser humano.. me encantó la clase..
Comentario de un alumno a Beatriz, Primavera 2003

- Profesor excelente, conoce su materia, contribuye a formarnos humanamente.
Comentario de un alumno a Gabriel, Otoño 2002

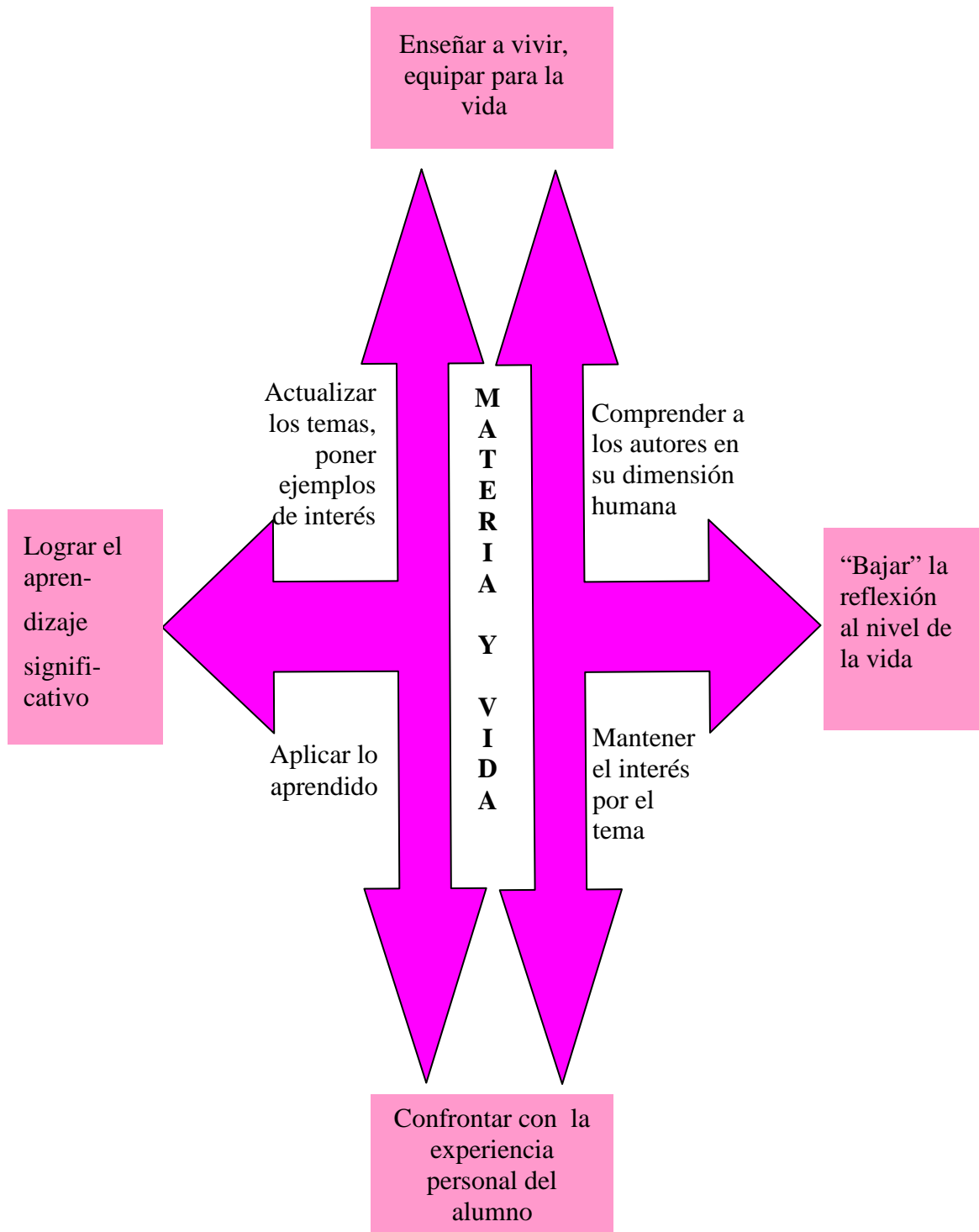
En el siguiente esquema, el código “Trascendencia de la educación” con 7 menciones, está relacionado con los códigos “Deshumanización problema” con una mención, “Educación como transmisión de significados” con 3 menciones, “Misión docente” con 13 menciones, “Educación en valores” con 45 menciones, “Educar para la vida” con 4 menciones y “Transformación social” con 2 menciones:



Esquema 5.5.3.2d Vivir los valores

En la siguiente página, el esquema 5.5.3.2e sintetiza las ideas principales de la importancia de relacionar la materia con la vida para promover procesos de pensamiento crítico y reflexivo.

Esquema 5.5.3.2e Relacionar la materia con la vida



5.5.3.3 Conclusión: el surgimiento del momento reflexivo en el alumno (Esquemas 5.5.3.3a al 5.5.3.3g). Todas las estrategias de que se han presentado en esta sección tienen por objetivo lograr que el alumno entre en un proceso de reflexión crítica que tenga que ver con su vida personal. Durante la entrevista se les preguntó a los informantes cómo se daban cuenta de que esto efectivamente había sucedido, mediante cuestionamientos como los siguientes:

- ¿Cuándo te das cuenta que un joven ha entrado en un proceso de reflexión crítica?
- ¿Cómo notas tú que un alumno ha entrado en este proceso de reflexión digamos más personal?
- ¿Cómo logras esta apertura de los jóvenes, cómo los encuentras y cómo vas haciéndole para llegar a que se planteen estas preguntas (que señalas) y abran este horizonte?
- ¿Qué elementos te dan a ti para decir que este chico o esta chica han reflexionado o están reflexionando?

Varias de las respuestas que los informantes dieron a estos cuestionamientos constituyen, por decirlo de algún modo, el momento de mayor belleza poética de la entrevista, pues para describir esta experiencia emplearon un lenguaje metafórico, cargado de imágenes, lo que puede indicar que se llegó a los límites del discurso racional, que no puede usarse para explicar una vivencia que de algún modo, queda “más allá” de las palabras. Las subcategorías que se identificaron en el análisis son las siguientes, ordenadas de lo más lógico/conceptual a lo más metafórico/poético:

- Pasar de la pregunta del autor a la propia pregunta y experiencia
- Interés por leer y saber más sobre un tema
- Solicitar hablar en privado con el maestro
- Establecer con el profesor una relación más cercana
- La manifestación por el lenguaje no verbal
- Un “silencio vivo”, un “ambiente mágico”
- Experimentar una catarsis

Pasar de la pregunta del autor a la propia pregunta y experiencia. Esta es la respuesta que dio Gabriel en primer lugar, y que se infiere también de lo que explicaron los otros informantes, particularmente Quirón. En el caso de Gabriel, la estructuración del curso está pensada para que el alumno desarrolle paulatinamente el hábito de reflexionar cada vez más profundamente. Gabriel sabe que un alumno ha conseguido este objetivo cuando relaciona el texto con su propia vida y “salta de la pregunta del autor a su propia pregunta”. Esto quiere decir que el alumno se involucró

en el tema a un nivel más profundo, en la búsqueda de respuestas para una inquietud existencial. Ese momento se nota porque el alumno es capaz de cuestionar el punto de vista de un autor, o del propio docente fundamentándose en su propia experiencia y razonamiento:

Uno de los grandes elementos para mí, es cuando el alumno salta de la pregunta al autor a su propia pregunta, a su propia inquietud. “Yo no he encontrado en mi vida una respuesta para...” entonces, cuando la persona empieza a aducir su propia vivencia, para mí es un indicador muy importante de que le interesó el tema, de que se metió en él y que le movió el tapete, entonces ya la persona empieza a decir: “yo no creo que sea como el autor esta diciendo, porque cuando yo viví esto, bueno pues la manera en que la resolví fue esta, o esto que me estás diciendo no me dio respuesta cuando mi papá se murió” ¡Ah! entonces, la persona está entrando, ya está sacando de su propio baúl, de su propio pasado, aquello que se quiere responder y ahí es cuando yo me curo en salud y ahí le voy a decir: “bueno, es que un autor no va a responder a todo ni a todos como quisiéramos, muy probablemente vendrán otros textos que te resolverán esta duda en particular, pero yo te puedo decir ahorita esto...Esta es la manera en que vamos engrasando sus propias preguntas.

Interés por saber más de un tema. Otro indicio de este proceso reflexivo es el interés que los alumnos muestran por saber más, por ampliar el horizonte de sus conocimientos respecto de un tema, tal como afirman Quirón, Gabriel y María, quienes entonces recomiendan lecturas específicas.

En palabras de Gabriel:

(...) entonces yo procuro insistirles en que 30 sesiones que tenemos en promedio (son las que tenemos en un semestre), 60 horas no te van a resolver tus preguntas; la intención es que te quedes con las ganas de saber o leer más. (...) de hecho normalmente a veces me dicen: “oiga profesor, me gustaría como enterarme más de lo que hoy se dijo” y yo, bueno a veces lo digo personalmente o abiertamente, “se pueden leer este libro bastante accesible, no esta nada enrollado” en fin, pero ya es una invitación a que hagan una lectura mas pormenorizada de algún tema.

En este sentido, Quirón también concuerda con Gabriel: el “interés por saber más” es efecto de una motivación interna que excede los límites de lo académicamente establecido y está relacionado con la oportunidad que ofrecen las materias de reflexión universitaria de poner en juego perspectivas distintas sobre la realidad, que posibilita la apertura de horizontes de comprensión.



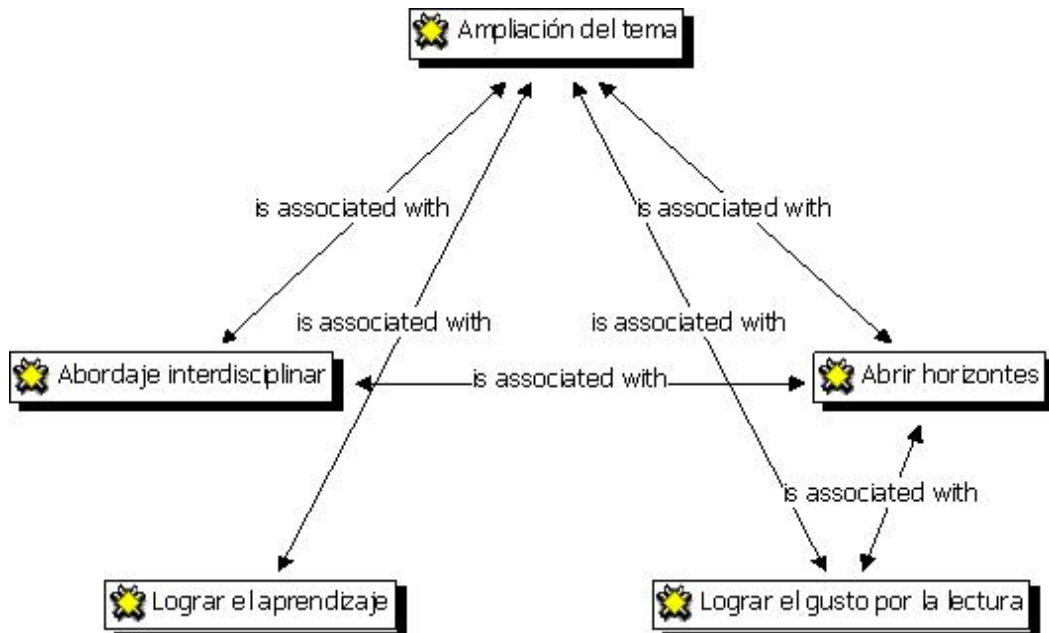
-Es el mejor maestro. Deberían poner a más maestros que se preocupen por la cultura general de los estudiantes como Aarón. Muchas gracias
Comentarios de un alumno a Aarón, Otoño 2006

- Creo que este profesor debería de dar más clases o se deberían de impartir talleres con él, ya que no ayuda a pensar en cosas que lamentablemente ya no vemos por la vida mecanizada en la que nos encontramos.
Comentario de un alumno a Aarón, Otoño 2004

- El profesor es una persona que lleva a pensar a ver y comprender mundos diferentes como la literatura
Comentario de un alumno a Aarón, Primavera 2004

- Muy importante que se mantenga este tipo de académicos, enriquece el abanico cultural de los alumnos
Comentario de un alumno a Aarón, Primavera 2002

En el siguiente esquema, elaborado mediante el Atlas ti, se relaciona el código “Ampliación del tema” con 4 menciones con los códigos “Abrir horizontes” con 9 menciones, “Abordaje interdisciplinar” con 6 menciones, “Lograr el aprendizaje” con 6 menciones”, “Lograr el gusto por la lectura” con 8 menciones:



Esquema 5.5.3.3a Ampliación del tema

Solicitar hablar en privado con el profesor. Para todos los informantes, a excepción de Elena, uno de los indicios más importante de que un alumno atraviesa por un proceso reflexivo más profundo aparece cuando solicita hablar con él o ella en privado, fuera de las horas de clase, para tratar temas “que tienen que ver con su existencia”. Para Gabriel eso significa que “sí estamos provocando una reflexión personal humana”.

De manera similar, el momento decisivo en el que Aarón se da cuenta que el tema “ha tocado la fibra interna” de algún alumno es justamente cuando se queda después de clase y solicita hablar con él en privado:

Hay un momento en que yo me doy cuenta, cuando llegan a la crisis, como digo yo. Ellos caen en ella; llegan a un punto de cuestionarse y se quedan. Me dicen "Profesor ¿puedo hablar con usted?... no en grupo" "Si cómo no, ¿qué quieres?" "Mire, es que es algo muy personal, o es con referencia a lo que hablamos hoy, y fíjese, yo tengo esto que le quiero decir. ¡Huy! pero me ha pasado muchas veces ¿no? y me sueltan toda su historia, todo su problema, toda su relación con la familia, con los amigos, con la novia ¡Tú no tienes idea!



Excelente profesor, ser humano y cristiano, me ha ayudado a crecer interiormente, gracias.

Comentario de un alumno a Aarón, Primavera 2002

- Muy buena clase y me ha hecho reflexionar como en ninguna lo había hecho

Comentario de un alumno a Aarón, Primavera 2001

Establecer con el profesor una relación más cercana. Solicitar hablar en privado con el profesor, frecuentemente lleva a establecer un lazo más cercano, como le sucede con mucha frecuencia a Beatriz, Aarón, María, Juan Ramón y Raquel. Respecto de esta última, ella nota que sus alumnos han entrado en un proceso de reflexión profunda cuando cambia el tipo de preocupaciones que les inquietan, y hasta su modo de hablar y de comportarse, y se acercan a ella buscando una orientación. Piensa que la clave para despertar en los alumnos este interés por cambiar y lograr que reflexionen es que se den cuenta de que para el profesor la docencia es algo más que un trabajo; que realmente enseña por vocación y que por tanto, tiene un genuino interés en sus alumnos. Aquí es importante recordar el poder que Raquel atribuye al docente en el sentido de que de él o ella depende que sus alumnos sean mejores personas, y que debe ser capaz de hacerles notar a sus alumnos este poder. El resultado es que algunos alumnos terminan acercándose mucho a ella. Raquel está consciente de que llegar a estos procesos reflexivos de introspección no es algo sencillo para los alumnos y que tarda “mucho tiempo en llegarles al corazón”, pero esto no es motivo para que el docente de reflexión universitaria se desespere y se dé por vencido. En vez de eso, hace una llamada para “aprovechar este espacio” que el mundo exterior normalmente imposibilita y ejercer el poder que el docente tiene en el aula para promover una transformación, pues estos procesos reflexivos profundos son los que inciden directamente y cambian la vida de los alumnos, al menos en algún aspecto significativo, como se verá más adelante.

La manifestación por el lenguaje no verbal. Este es un indicio del que hablaron con prolijidad Aarón, Juan Ramón y Quirón. Para Aarón, por ejemplo, la elección cuidadosa de los textos y su lectura comunitaria en voz alta en disposición circular tienen la intención de tocar las “fibras sensibles” de la experiencia vital de cada alumno y provocarle una introspección. Aunque este proceso es interno y aparentemente imperceptible, al preguntarle a Aarón sobre cómo se daba cuenta si lograba este propósito, no dudó en contestar afirmativamente:

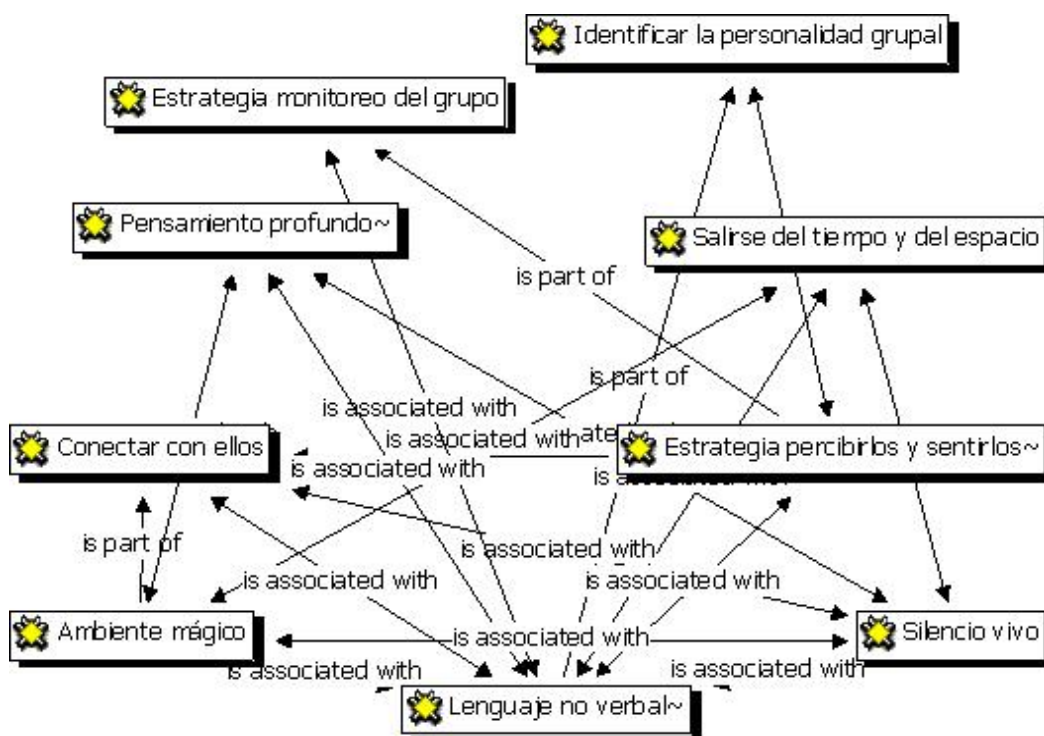
Y tú te das cuenta cuando un alumno o una alumna se ha vinculado o se ha relacionado con una frase, con una metáfora, con una alegoría, con un pensamiento dentro del poema, porque uno está viendo y se da cuenta así de los ojitos y de las inquietudes. Entonces, en ese momento, tú te das cuenta de que ha servido; este párrafo que

leyó el alumno X le sirvió a la alumna H. ¿comprendes, eh?, y él ni lo sabe, pero yo sí lo sé, y me doy cuenta porque entonces empieza una relación humana entre los textos, entre el profesor y entre los alumnos a partir de la identificación que el alumno experimenta con un poema.

Como puede apreciarse en su descripción, los signos del momento reflexivo no son verbales: las miradas, la expresión de cada rostro al que Aarón está atento pues ha desarrollado una capacidad muy especial para captar los signos del lenguaje corporal, que tarde o temprano se traduce en palabras: algún alumno se anima a manifestar su punto de vista y su intervención da pie a la discusión grupal que el maestro esperaba atento.

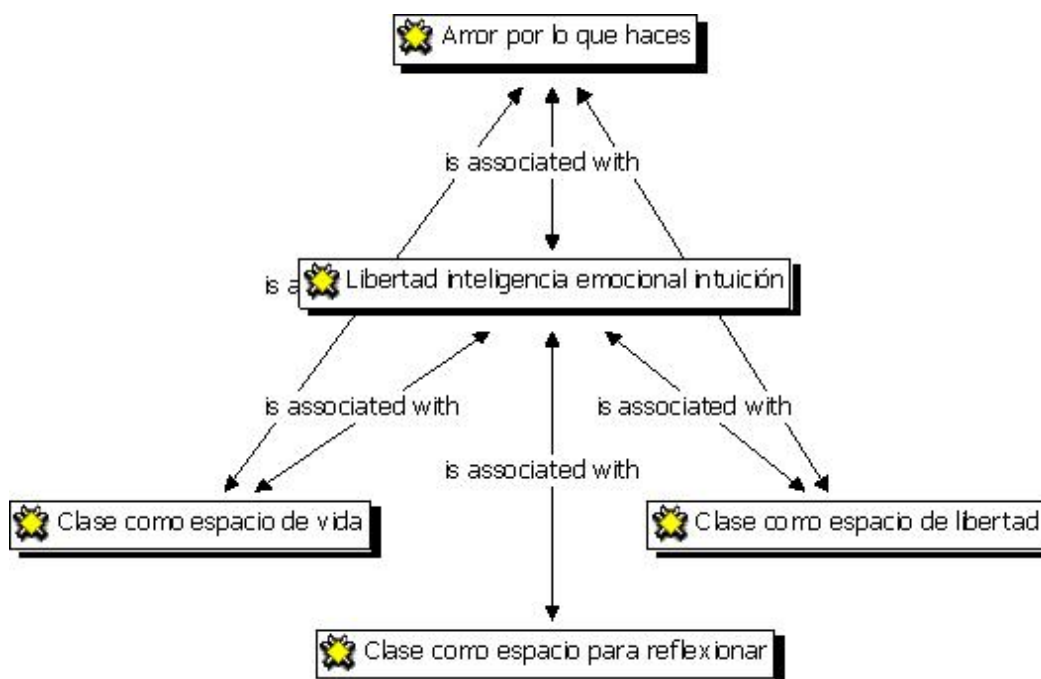
Por su parte, el esfuerzo didáctico de Quirón se concentra más que nada en poder “conectar con el grupo” para lograr tocar esas “fibras sensibles” a las que tanto alude. Cuando lo logra se crea en la clase un “espacio de vida” cuyos indicios aparecen en el lenguaje no verbal. El maestro puede fluir entre las filas del grupo sintiéndose ligero, “caminar hasta el fondo del salón”, y “fluir” entre los alumnos.

En el siguiente esquema elaborado mediante el Atlas ti, el código “Lenguaje no verbal” con 10 menciones, se relaciona con los códigos “Silencio vivo” con 5 menciones, “Estrategia: percibirlos, sentirlos” con 15 menciones, “Salirse del tiempo y del espacio” con una mención, “Identificar la personalidad grupal” con 6 menciones, “Estrategia monitoreo del grupo” con 2 menciones, “Pensamiento profundo” con 13 menciones, “Conectar con ellos” con 5 menciones, y “Ambiente mágico” con una mención:



Esquema 5.5.3.3b Lenguaje no verbal

Quirón también atribuye una gran importancia en su práctica docente al papel de la intuición y la libertad de acción que de ella emana. Es como una relación complementaria entre la razón y la intuición donde una y la otra se alimentan mutuamente. Aunque no siempre sucede así, Quirón considera que sus mejores clases son aquellas en las que se siente libre y emocionalmente abierto con el grupo. La intuición y la libertad están a su vez relacionadas con el papel del corazón y la creatividad, o más bien, son otra forma de expresar la misma experiencia. El siguiente esquema representa la relación entre el código “Libertad, inteligencia emocional, intuición” con una mención, con los códigos “La clase como espacio para reflexionar” con 2 menciones, “Clase como espacio de libertad” con 2 menciones, “Clase como espacio de vida” con 3 menciones, y “Amor por lo que haces” con 7 menciones:



Esquema 5.5.3.3c Libertad, inteligencia emocional, intuición

Un “silencio vivo”, un “ambiente mágico”. El término “silencio vivo” fue codificado en los discursos de Quirón, Juan Ramón, Aarón, y María, mientras que el de “ambiente mágico” sólo pertenece a Quirón. Para él, este momento especial se vive más que se racionaliza. La reflexión es concebida más como un proceso introspectivo, gracias al cual el alumno hace contacto consigo mismo a partir del tema, que logra vincular con su experiencia personal de una manera significativa. Y este no es un asunto individual solamente, sino que es un fenómeno grupal que Quirón describe de manera poética, porque se trata de una vivencia gozosa de tintes casi místicos:

Otra su silencio, silencio físico pero que es también por el otro lado es una atención interna de lo que estas haciendo y diciendo, dejan de trabajar en la máquina, en la computadora, dejan los celulares y se crea un ambiente casi monástico, bueno me estoy viendo poético, como si te salieras de tiempo y espacio y lo más importante, lo estás disfrutando, como maestro, lo disfrutas, y es una retroalimentación donde tú mismo te das cuenta que salió tu corazón y lo están respetando ¿cómo lo respetan? Ponen el *switch*, son ambientes casi mágicos, casi religiosos. ¡Ojo!, esto no es algo que llegue a pasar todo el tiempo. Está uno haciendo el intento, como en la clase en la que entraste, te das cuenta que de pronto algo si les cayó, les hizo *click* ...

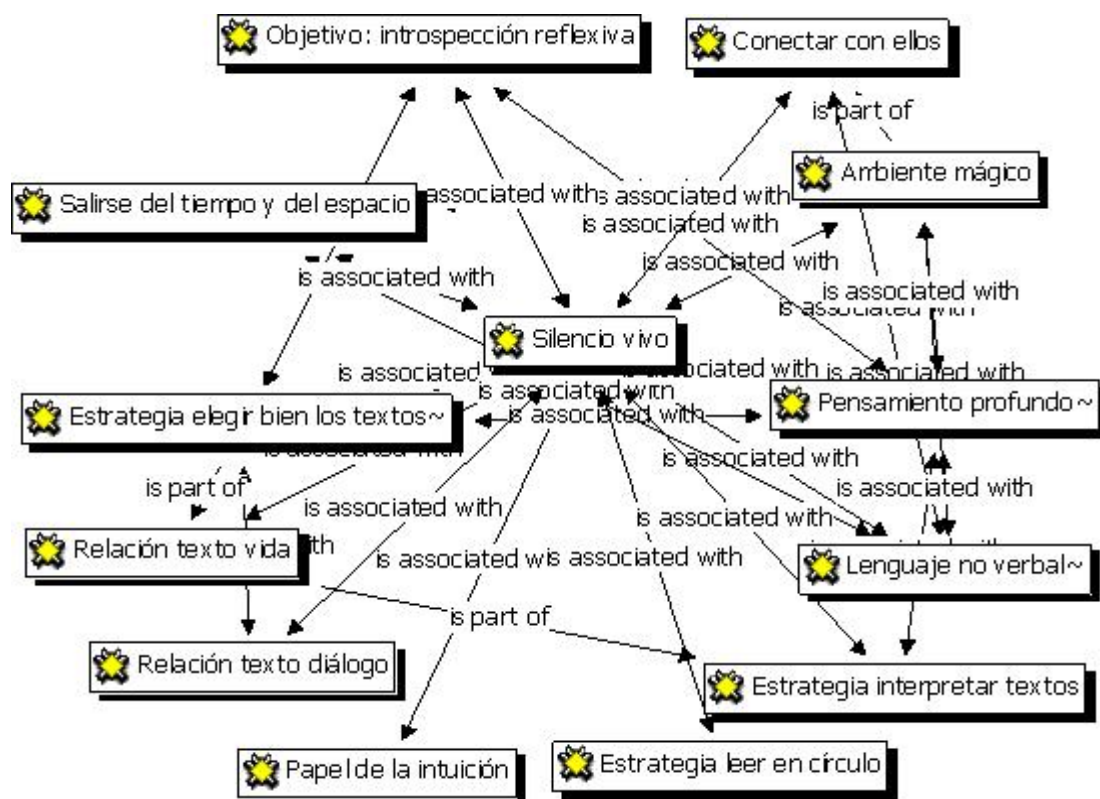
(...) y se sienten en un espacio de vida, hasta es una especie como de calor colectivo que se siente en el salón cuando estás trabajando.

Por otro lado, cuando se le preguntó a Juan Ramón cómo se daba cuenta de que los alumnos habían entrado en un proceso de reflexión crítica, o de introspección, sólo se refirió a las manifestaciones no verbales de sus alumnos. Como Quirón, habló también de un “silencio vivo” que

se crea en el aula, una atmósfera de atención que se detecta por la mirada atenta de los alumnos, la expresión del rostro que indica que están interesados en lo que se habla, que sus palabras están siendo bien recibidas, que se ha captado el mensaje que quería comunicar. Esta sensación se ve confirmada luego por los alumnos que le abordan al terminar la clase para confiarle alguna situación más personal y que no se atrevieron a externar en el grupo.

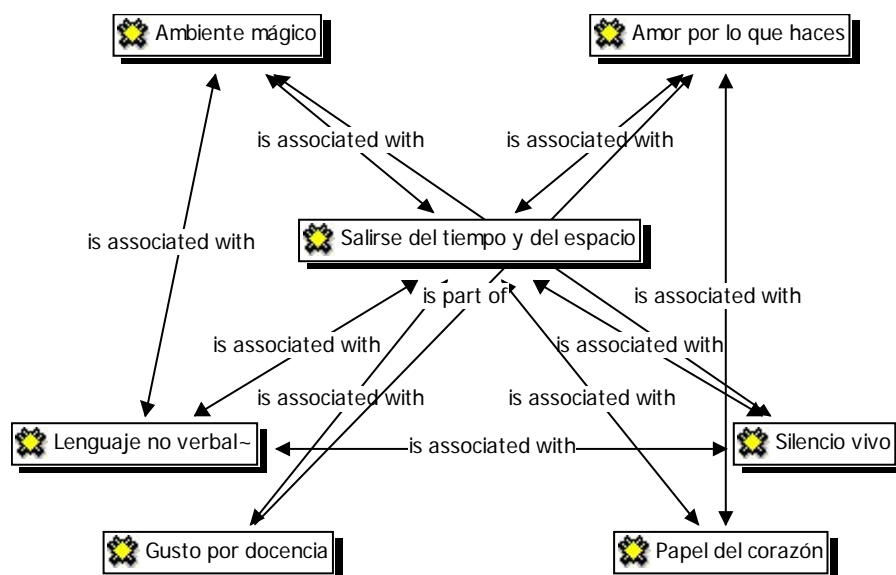
Muchas veces a media clase ves ese silencio vivo en los alumnos, y las miradas que están fijas en ti, sientes que están abiertas a lo que están recibiendo, es de los momentos mas bonitos para el maestro, sientes como la cera de ellos de veras es tan dúctil, que en ese momento están recibiendo un mensaje que les interesa. Lo notas en su actitud y en su mirada. Al terminar la clase ves en los que observaste, 4 o 5 alumnos, que alargan las preguntas que no hicieron en clase, acompañando al maestro a donde vayas y ahí te das cuenta que están esperando recibir de ti algo que estas comprometido a darles (...)

El siguiente esquema elaborado mediante el programa Atlas ti representa la red de relaciones establecidas entre el código “Silencio vivo” con 5 menciones y los códigos “Ambiente mágico” con una mención, “Pensamiento profundo” con 13 menciones, “Lenguaje no verbal” con 10 menciones”, “Conectar con ellos” con 5 menciones, “Objetivo: introspección reflexiva” con 16 menciones, “Salirse del tiempo y del espacio” con una mención, “Estrategia elegir bien los textos” con 6 menciones, “Relación texto vida” con 14 menciones, “Relación texto diálogo” con una mención, “Papel de la intuición” con 8 menciones y “Estrategia leer en círculo” con una mención. Cabe señalar que estos conceptos fueron tomados de los discursos de Quirón, Aarón y Juan Ramón principal, pero no exclusivamente.



Esquema 5.5.3.3d Silencio vivo

La descripción que realiza Quirón sobre el momento de la introspección reflexiva es la que tiene mayor fuerza poética, pues utiliza términos como “ambiente mágico” y “salirse del tiempo y del espacio” que nadie más usa, pero que es posible conectar con el sentido del discurso de los otros informantes, con otros códigos utilizados por ellos como “Amor por lo que haces” con 7 menciones, “Gusto por la docencia” con 16 menciones, “Silencio vivo” con 5 menciones, “Lenguaje no verbal” con 10 menciones y “Papel del corazón” con 10 menciones, tal como se representa en el siguiente esquema elaborado en el *Atlas ti*:



Esquema 5.5.3.3e Salirse del tiempo y del espacio

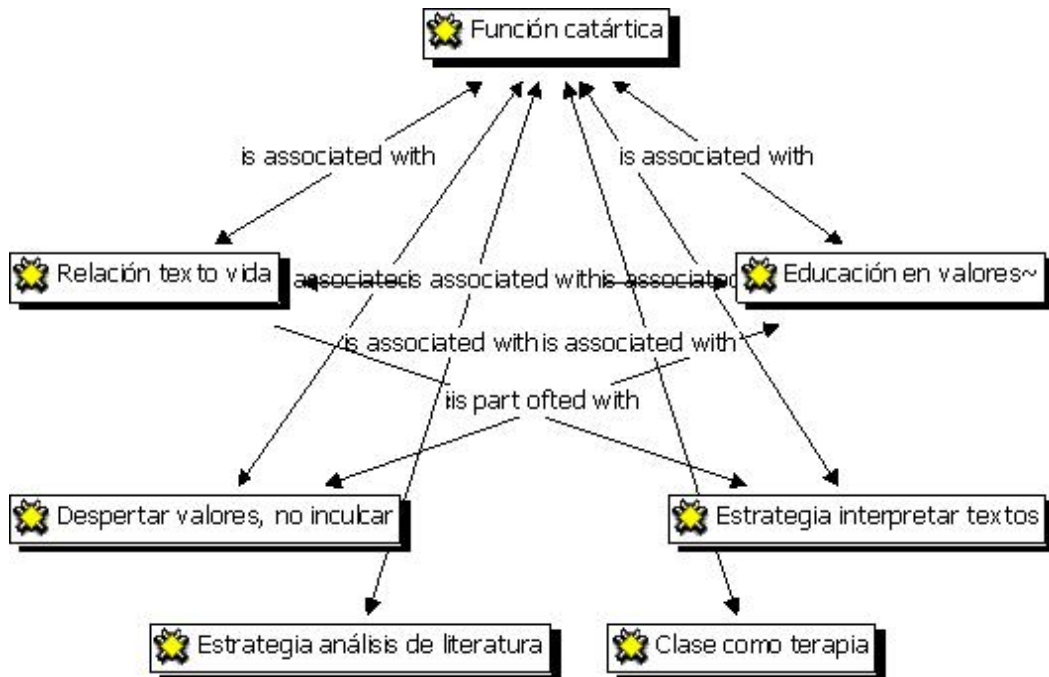
La experimentación de la catarsis. Si para Aarón, la elección cuidadosa del material de lectura y el ejercicio de escribir cuentos o poemas buscan provocar intencionalmente una reacción emocional que de alguna manera cimbre las ideas y experiencias del alumno, causándole un conflicto cognitivo y emocional, no es con el objeto de molestarle, de dejarlo perturbado o simplemente de conmoverle, sino que la intención es que pueda procesar sus vivencias con ayuda de la comunidad de aprendizaje que se ha establecido. Esta función catártica es coherente con la visión de la docencia como ejercicio artístico que sostiene Aarón, y aunque no menciona el término “catarsis” en ningún momento de la entrevista, se consideró conveniente conceptualizarlo como tal, atendiendo al sentido de la explicación que da él mismo de la finalidad que busca al incitar estos procesos reflexivos:

No es que uno esté provocando una situación para despertar eh, digamos, este, dificultades y que los alumnos se sientan amargados o mal. Al contrario, cuando salen de la situación así se sienten muy tranquilos- Entonces, este, como te diré, el, el reflejo es inmediato.

Esta función catártica también es buscada por María, quien deliberadamente provoca experiencias de tipo estético convencida de que “las artes limpian”, así como ejercicios de introspección que llevan a los alumnos a experimentar sus propias contradicciones y conflictos internos, y de alguna manera elaborarlos, para lo cual recurre al uso de la escritura creativa, como ya se ha señalado.

El siguiente esquema elaborado en el *Atlas ti* representa la red de relaciones del código “Función catártica” con 2 menciones (de Aarón y María), con los códigos “Relación texto vida” con 14 menciones, “Educación en valores” con 45 menciones, “Despertar valores, no inculcar” con 5

menciones, “Estrategia análisis de literatura” con 3 menciones y “Clase como terapia” con 4 menciones:



Esquema 5.5.3.3f Función catártica

La promoción del pensamiento crítico y sus frutos positivos para el crecimiento personal es un dato que se confirma en los comentarios recabados por los alumnos de estos profesores de excelencia. A continuación se ofrecen algunos de los testimonios de la alta valoración que tienen los alumnos por llegar a estos nivel de aprendizaje profundo.



- Gracias por tu interés en mostrarnos otra visión del mundo <i>Comentario de un alumno a Beatriz, Primavera 2004</i>
- Elena: sólo quiero darte las gracias. Ha sido un curso maravilloso que me ha dejado mucho, sobre todo porque ha cambiado mi perspectiva en relación a muchas cosas. Gracias por aclarar muchas de mis dudas. <i>Comentario de un alumno a Elena, Otoño 2004</i>
- Curso maravilloso y me ha hecho tomarle gusto al pensamiento filosófico humano. <i>Comentario de un alumno a Gabriel, Primavera 2001</i>
- Profesor excelente. Te hace reflexionar sobre muchos temas y te ayuda a entenderlos - Excelente su clase, nos hace pensar por nosotros mismos y nos hace ver las cosas de otro modo <i>Comentarios de dos alumnos a Gabriel, Primavera 2003</i>



- Excelente profesor, increíble manera de impartir su clase, te hace reflexionar y en verdad es muy buena
- Es un maestro con suficientes conocimientos que me han permitido tener una amplia conciencia crítica del mundo actual, muy buena clase.
Comentarios de dos alumnos a Gabriel, Otoño 2003

- De los mejores profesores que he tenido en la carrera, me gustó mucho la clase sobre todo por la reflexión que me quedó..
Comentario de un alumno a Quirón, Otoño 2006

- Fue muy interesante la clase, a mí me sirvió mucho para mi reflexión personal, aprendí cosas de mí, que son importantes que no había notado.
Comentario de un alumno a Quirón, Primavera 2006

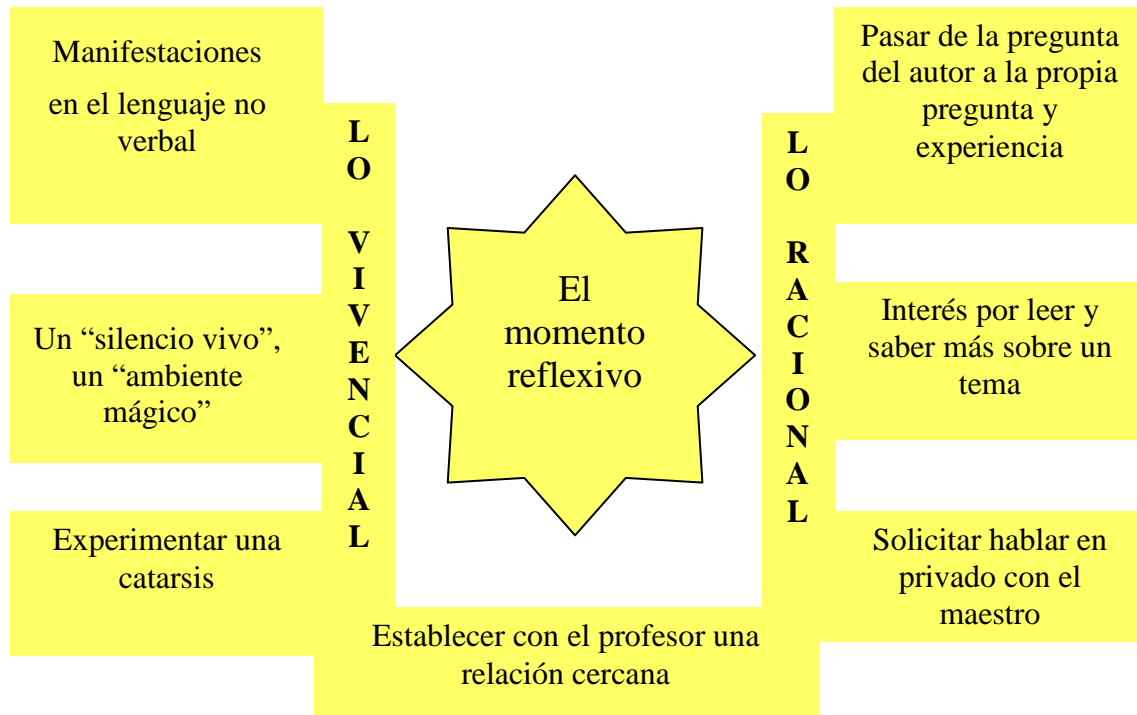
- Fomentar más este tipo de clases entre los docentes, te hacen darte cuenta de muchas cosas y que te sirven en la vida diaria, te hacen reflexionar y poder tener un punto de vista a tu alrededor y sobre todo cuestionarte más las cosas.
Comentario de un alumno a Gabriel, Primavera 2004

Gran maestro y amigo... me ayudó a resolver muchos problemas y a pensar por mí misma.
Comentario de una alumna a Quirón, Primavera 2005

Me gustó mucho la manera de dar clase porque los temas que se trataron son muy importantes y muchas veces no nos damos el tiempo de pensar en todo eso
Comentario de una alumna a Quirón, Otoño 2002

A continuación, el esquema 5.5.3.3g presenta una visión sintética de las categorías relacionadas con el surgimiento del momento reflexivo en el alumno.

Esquema 5.5.3.3g El momento reflexivo



5.5.4 LA EVALUACIÓN COMO ESTRATEGIA EDUCATIVA

La evaluación es una de las preocupaciones principales en materias como las de reflexión universitaria, que tienen como finalidad lograr procesos formativos que tienen lugar al interior del sujeto, como la apertura de conciencia, la reflexión y el pensamiento profundo. En este apartado se presentan las características generales que los informantes conciben en la evaluación, los criterios e instrumentos que utilizan con mayor frecuencia, la opinión que tienen sobre los resultados de la evaluación y las dificultades que encuentran en ella. Los datos se interpretaron a partir de las entrevistas principalmente, aunque algunos aspectos de la evaluación formativa fueron detectados en las observaciones de aula que se realizaron a los docentes. A partir del análisis de los datos y de su interpretación, fue posible clasificar la información en cinco grandes categorías, cada una de las cuales incluye una serie de subcategorías. El orden que se le ha dado es el siguiente:

- La evaluación como estrategia educativa: características generales
- Evaluación formativa: evaluar procesos

- Opinión de los informantes sobre los resultados de la evaluación
- Dificultades de la evaluación

A continuación se desarrollarán cada uno de estos apartados.

5.5.4.1 La evaluación como estrategia educativa: características generales (esquemas 5.5.4.1a y 5.5.4.1b). En este apartado se presentarán aquellas características generales de la evaluación que se detectaron en los informantes, a saber:

- Claridad de los instrumentos y criterios de evaluación desde el comienzo del curso
- Retroalimentación oportuna
- Exigencia de alto rendimiento académico
- Establecimiento de límites
- La objetividad como valor
- Congruencia con la planeación (propósitos) del curso

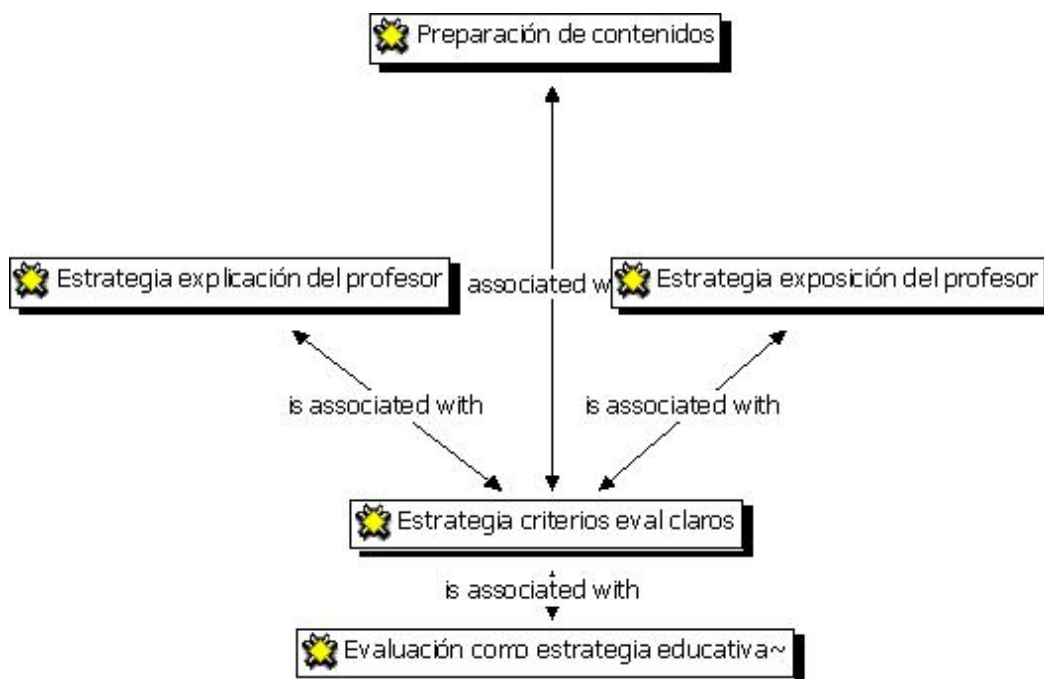
Claridad de los instrumentos y criterios de evaluación desde el comienzo del curso. Mientras Gabriel, Juan Ramón y Aarón se esfuerzan en “bajar la guardia” a sus alumnos introduciendo sus cursos de una manera poco convencional en la cual no resaltan las condiciones de la evaluación (se recordará la expresión de Gabriel- “¡Olvídate de los exámenes...”!), Elena, Raquel y Beatriz prefieren que el primer día de clase sus alumnos se olviden de exámenes y condiciones de evaluación, fundamentalmente para a) poner orden, organizar la clase; b) darles a conocer lo que se espera de ellos, tanto en cantidad pero sobre todo en calidad del trabajo, coincidiendo en este punto con los hallazgos de Clark (1995) respecto de la claridad y justicia en los métodos de evaluación. Así, Elena señala:

El primer día (...) pongo los objetivos, pongo los temas, pongo la bibliografía y la manera de evaluar, paso por paso (...) les digo que quede claro, y digo si se quieren dar de baja, que se den de baja (...)

Beatriz, quien tiene un estilo muy “académico” y de los ocho docentes estudiados es probablemente la más estricta para calificar, deja muy claro que lo que espera de sus alumnos es “una reflexión profunda”, es decir, fundamentada en información y libre de razonamientos basados en premisas de fe (“porque Dios así lo dice”) o de prejuicios. Enfatiza algo muy importante para el tema del razonamiento crítico: la calificación que recibirá el alumno no está en función de repetir los puntos de vista de la maestra, sino en fundamentar los propios. Ella no hace exámenes, porque

considera que la materia no se presta para ello, ya que sino que “es mucho más de criterio que de conocimiento”, no se trata de aprender “leyes” sino de reflexionar. Parte de la exigencia académica que la caracteriza tiene que ver con el rigor con el que califica los trabajos y con los límites de tiempo que establece para su entrega, que quedan establecidos de antemano.

El código “Estrategia criterios de evaluación claros” con 4 menciones, establecido en el análisis del *Atlas ti*, guarda relación con los siguientes códigos: “Preparación de contenidos” con 5 menciones, “Estrategia explicación del profesor” con 3 menciones, “Estrategia exposición del profesor” con una mención, “Evaluación como estrategia educativa” con 28 menciones. Estas relaciones se representa en el siguiente esquema:



Esquema 5.5.4.1a Estrategia criterios claros

Retroalimentación oportuna. Una de las condiciones que señalan los teóricos para que la evaluación sea educativa es que los resultados de los trabajos o exámenes parciales se entreguen a tiempo, de manera que los alumnos tengan oportunidad de aprender de sus errores y mejore su rendimiento ulterior. A este respecto hay que señalar que sólo dos informantes, Raquel y Beatriz, hicieron énfasis en la importancia de entregar a tiempo las tareas y trabajos de sus alumnos.; Raquel señala que cuando saben lo que se espera de ellos “se sienten muy a gusto”, y en palabras de Beatriz:

Sí trato, con todos los trabajos, si me los entregan el miércoles, traerlos o un lunes o a la siguiente semana, *siempre* están a tiempo, nunca tardo más de una semana en entregar calificaciones: trabajo que me entregan,

trabajo que regreso, y de esta manera, ellos van viendo; si quieren meterle ganas, le meten ganas, pero te puedo decir que los más de los muchachos bajan porque *no* entregan los trabajos.

Exigencia de alto rendimiento. Esta es una condición que sobresale también en Beatriz, y en segundo lugar en Gabriel y Raquel, quienes fueron identificados en este estudio por su estilo “académico”. Gabriel exige continuamente que las participaciones de los alumnos reflejen una lectura atenta de los textos y “preguntas inteligentes a los mismos”. Beatriz señala que “antes” era más laxa en sus criterios de evaluación, pero que se dio cuenta de que esto no ayudaba en realidad a los alumnos, así que desde hace tiempo se volvió mucho más exigente para calificar y que esto le ha dado mejores resultados tanto para el rendimiento de los alumnos como para su propia “conciencia” como docente:

Y entonces, había a autoevaluación, era mucho más pasadero, tú ibas bien, etcétera, etcétera ... pero yo vi que eso les hace daño a los chicos, (...)porque ésta es una universidad y tenemos que dar enseñanza aprendizaje *universitario*, y tienen que salir chicos que sean capaces de enfrentarse, de acuerdo a tu materia, con el mejor del mundo ¿por qué las universidades mexicanas tienen que ser de segundo nivel? Creo que podemos exigir primer nivel, bueno... entonces, yo para mi tranquilidad, y de acuerdo a mí propia ética, no puedo ponerles 10 a todos, ni tampoco voy a tener que hacer mi curva normal para tener el 8 de promedio.

(...) Califico de acuerdo a la calidad del trabajo; no me tiento ahí el corazón y digo: te voy a poner una “x” calificación... en serio, ¿reflexionaste, fundamentaste, profundizaste, o te fuiste a tú mundito chiquito y no saliste de ahí? Así te califico (...) y desde el primero, soy muy dura calificando esos trabajos (...)

Establecimiento de límites. Sentar claramente las reglas del juego para obtener la calificación del curso es el límite indispensable. No sólo se refiere a los instrumentos con los que los alumnos serán evaluados (trabajos, reportes, presentaciones, exámenes, etc.), sino sobre las fechas de entrega y sobre los requisitos que deben cumplir los trabajos, exámenes y demás instrumentos. Sobre este punto hicieron consideraciones Beatriz, Gabriel, Quirón y Aarón. Por ejemplo, Beatriz no acepta entregas extemporáneas de trabajos, a menos que se trate de un caso excepcional. Las fechas límites ocasionan que los alumnos no entreguen los trabajos y bajen las calificaciones, sin que los alumnos protesten por ello, cuestión que no es común en los cursos del área de reflexión universitaria, pero que ella logra gracias a la claridad con la que establece los límites de responsabilidad:

Sí, mis calificaciones han bajado: van desde seises, siete, hasta dieces, pero sí con una curva un poco más normal, van como “S” mis calificaciones en las listas. Los chicos no me han protestado.

Para Quirón la evaluación es parte de la estrategia educativa desde que los exámenes están ligados a las lecturas.

¿Qué hago para que lean? Selecciono lecturas que cumpliendo con la intención de la materia, les diga algo a ellos sobre si mismos, difícil por cierto otra, bueno de entrada tienen que leer para poder exponer y tienen que

leer para poder hacer exámenes, para los exámenes generalmente lo que hago es entregarles una guía, es un cuestionario de lo que tendrían que encontrar en cada texto, ahora eso no me garantiza que todos lean pero sí por lo menos que se empiecen a empatar con los contenidos de la lectura (...)

En cuanto a Aarón, la condición de entrega es que el trabajo/examen sea *hecho a mano*, y *que se cuide la ortografía*, lo cual es congruente con su idea de que las actividades de lectoescritura son importantísimas para la formación de los alumnos universitarios.

Además es a mano; digo: “lo pueden ir a hacer a la computadora, pero ustedes me lo pasan a mano. Lo quiero con la letra de ustedes”. Me cuesta más trabajo, porque ¡imagínate tú, para leer! pero lo quiero a mano, así. De la ortografía me encargo de ella “Ya saben ustedes lo de la ortografía ¿eh?” ¡Porque eso sí! ¡Ahí sí que los tengo...!” La ortografía, eso es vital: “Aquí no puede haber un alumno de la escuela de Derecho con faltas de ortografía ¡eso es un horror!

Para Gabriel, el límite está puesto por el mismo desempeño de los alumnos, es decir, lleva un record de aquellos que no leen ni participan lo suficiente, y los invita a darse de baja de su curso cuando llega ese período en el calendario escolar.

Y (...) siempre a mitad del curso, como bien recordarás, sabes que vienen las bajas, normalmente invito a aquellos que no han leído o que no van a acreditar el curso, y que mejor se den de baja del curso.

Además, consciente de la posibilidad de que los alumnos se copien entre sí las preguntas al texto que se trabajan en las clases, Gabriel normalmente procura tener “muy visualizados” a los grupos de amigos “para saber que tanto están repitiendo preguntas, e interpelarlos en clase”. Si detecta que las preguntas se repiten, normalmente asume la función de autoridad docente para censar y corregir.

(...) como la asistencia va pegada para mí a la lectura previa, entonces normalmente voy monitoreando las participaciones, cómo participan, de qué manera participan y a veces les digo de broma “no es suficiente para tu asistencia, tu comentario es como para media asistencia” (...) les estoy mandando el mensaje de “vuelve a participar porque como que no alcanza a que te veamos aquí entre nosotros”.

(...) normalmente, cuando yo detecto grupos de amigos procuro tenerlos muy visualizados para saber qué tanto están repitiendo preguntas, e interpelarlos en clase. Si yo veo que hay preguntas repetidas, normalmente empiezo yo de manera ya directa a decirle “a ver Pedro ¿de que manera el autor nos habla la cuestión sobre la necesidad de descubrir el ámbito de la intersubjetividad? y ya cuando ves que se está paralizando el amigo, entonces te das cuenta que la pregunta no procede y a partir de ahí, le comento: “bueno, pues vuélveme a repetir tus preguntas” porque eso me permite detectar si las copió (a su amigo) o no.

La objetividad como valor. Esta es una característica fundamental por la que están preocupados y atentos todos los informantes sin excepción, aunque en Aarón tiene unos matices más complicados, pues para él no implica, como para Raquel o Juan Ramón “tratar a todos por igual” en cuestión de evaluación, sino dar un trato especial a los alumnos que trabajan.

De cualquier manera, el asunto es que la calificación refleje el aprendizaje de los alumnos en el curso, así como sus actitudes e interés. Estos dos últimos aspectos son concebidos por los informantes globalmente como “participación”. Raquel afirma, por ejemplo, que por la cantidad de alumnos que tiene e que ser muy ordenada y eficiente para calificar, y trata de ser “muy objetiva”, basándose en criterios claros y de antemano presentados a los alumnos, como ya se comentó:

(...) ahí sí trato de ser muy objetiva, tengo muchos alumnos y prefiero ser bastante objetiva, entonces me son muy importantes las participaciones y presentaciones que ellos hacen (...)

En la misma tónica, Elena señala:

(...) les califico siempre con número, para que sea lo más objetivo posible, sí, con número, y les cuento mucho la participación, eso sí, porque me ha sucedido que hay alumnos que tienen 8.4 por alguna razón, pero que han participado mucho, entonces si les digo, les subo a 9, (...) porque para mí (...) la participación vale oro.

Congruencia con la planeación (propósitos) del curso. Esta es una característica clave para lograr que la evaluación cumpla una función educativa. En este sentido, no se encontró incongruencia entre los propósitos educativos y la forma de evaluar de ninguno de los informantes. Quien manifestó la concepción más clara de este aspecto es Quirón, quien concibe a la evaluación desde el mismo “sistema de coordenadas con las que planea su curso y estructura su clase, de tal suerte que existen criterios teóricos, prácticos y biográficos para evaluar la materia desde diversas perspectivas. La más importante de todas es la biográfica, que constituye el trabajo final del curso, en el que solicita que lo visto a nivel teórico se conecte con la dimensión personal, en las dos materias que imparte en el ARU:

Como me muevo en este sistema de coordenadas, entonces tomo criterios que tienen que ver con lo teórico, como sería la exposición del alumno en a nivel individual, me conecto con el nivel de lo práctico con los ejercicios y dinámicas de cada clase, conecto con la biografía cuando les pido que el ensayo final vaya acompañado de una reflexión hacia su propia existencia, una especie de ensayo teórico combinado con tintes biográficos.

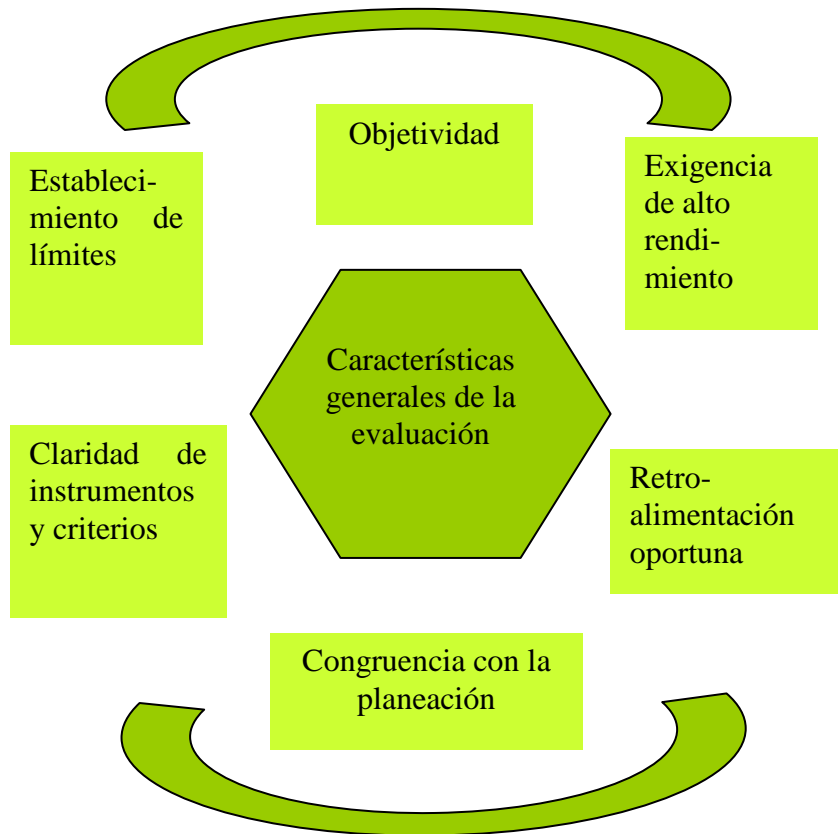
Por ejemplo, en (la materia de) “Justicia social”, les pido que me hagan su biografía pero que vaya acompañada de la biografía del país y del planeta, es decir que vayan haciendo un enlace lo que fue su vida en una etapa, su infancia o adolescencia, lo que estaba pasando en México en ese año o en esos años y lo que está pasando en el mundo. Entonces me muevo en tres niveles de comprensión, el individual, el nacional y las tendencias mundiales y en el ensayo final me tienen que mostrar las tres en un seguimiento biográfico.

Por su parte, Elena es congruente entre su forma de planear, diversificando sus estrategias para atender a los diferentes estilos y diversificando concomitantemente los instrumentos de evaluación:

(...) Que también (en la evaluación) tiene de todo: escrito, tiene trabajo en equipo y luego oral para quien tiene mayor capacidad ahí.

El siguiente esquema presenta una síntesis de las características generales de la evaluación que fueron identificadas en los informantes como importantes para convertirla en parte integral del aprendizaje:

Esquema 5.5.4.1b Características generales de la evaluación



5.5.4.2 Evaluación formativa: evaluar procesos (esquemas 5.5.4.2a y 5.5.4.2b). La evaluación formativa es un elemento especialmente importante desde la concepción de una docencia que busque el desarrollo de procesos de pensamiento crítico y reflexivo y la formación integral, especialmente en el terreno de la ética y los valores. Este enfoque de la evaluación pudo ser constatado en todos los docentes estudiados, por lo que en este apartado se consignan los procesos que fueron detectados, la mayoría de los cuales ya han sido mencionados, de modo que aquí se tocarán muy brevemente.

- Registro y retroalimentación de los avances
- Monitoreo de la lectura clase con clase

- Monitoreo de la participación
- Monitoreo de los ejercicios y trabajos en clase
- Los exámenes como evaluación formativa
- Seguimiento de los trabajos de investigación

Registro y retroalimentación de avances. Esta es una estrategia en la que destacaron Raquel Beatriz, María, y Gabriel, en ese orden. Todos ellos no sólo van registrando los avances que logran sus alumnos, sino que los retroalimentan de manera oportuna para que puedan ir mejorando la calidad de los reportes de lecturas y actividades que realizan. Recuérdese que para Raquel y Beatriz es muy importante respetar el tiempo de sus alumnos y que entregan la corrección de tareas de una a dos semanas máximo después de que se las han entregado sus alumnos.

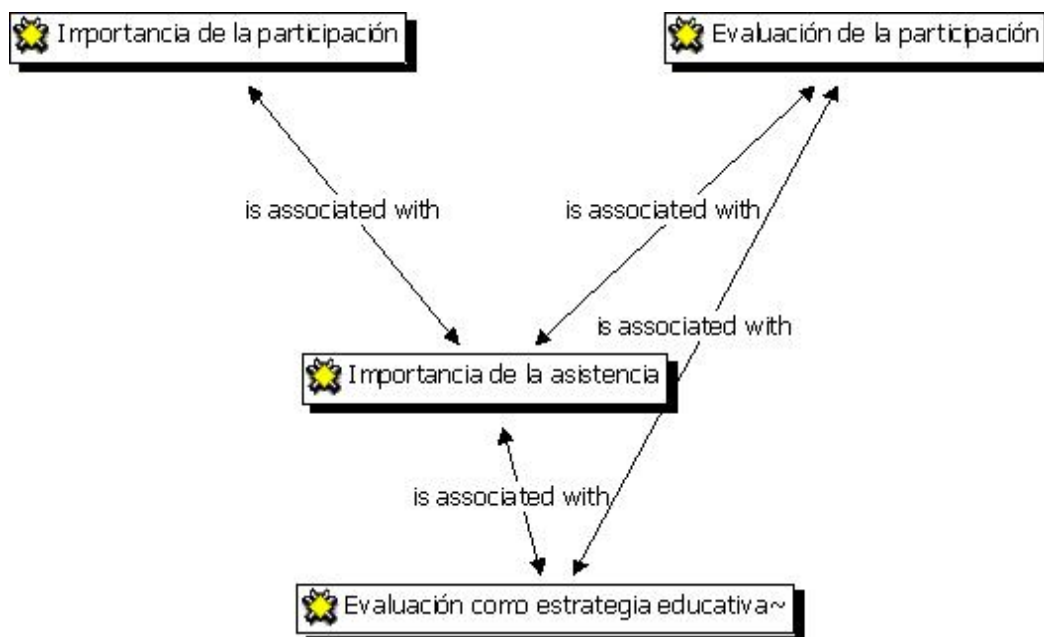
Monitoreo de la lectura clase con clase. La estructuración de la clase con base en preguntas al texto que realizan Elena y Gabriel les permite ir registrando no sólo si los alumnos hicieron o no la lectura, sino la calidad de lectura que lograron hacer. El trabajo del texto en clase a su vez ayuda a los alumnos a aprender a leer críticamente los textos. Algo parecido sucede con Aarón, Beatriz, Raquel y Juan Ramón.

Monitoreo de la participación. Dada la importancia que para todos los informantes tiene la activa participación de los alumnos en clase, llevan en sus listas un registro de las participaciones, lo cual a su vez supone que, a pesar de tener 30 alumnos en promedio en cada grupo los identifican y se aprenden sus nombres de manera muy rápida. Elena y Gabriel destacan en este monitoreo constante de la participación, pero mientras que para el primero forma parte de la calificación, para la segunda es el elemento que le permite “ajustar a la alza” (subir, por ejemplo, de 8.4 a 8.5=9) las décimas de aquellos alumnos que hayan destacado durante el semestre por su participación activa en clase. El monitoreo también consiste, en el caso de Gabriel, en estar atento a que los alumnos realmente hayan leído y no “copien” las preguntas de sus compañeros, lo cual dignifica que Gabriel tiene bien identificados a los grupos de amigos que existen en clase.

(...) normalmente, cuando yo detecto grupos de amigos procuro tenerlos muy visualizados para saber qué tanto están repitiendo preguntas, e interpelarlos en clase. Si yo veo que hay preguntas repetidas, normalmente empiezo yo de manera ya directa a decirle “a ver Pedro ¿de que manera el autor nos habla la cuestión sobre la necesidad de descubrir el ámbito de la intersubjetividad? y ya cuando ves que se está paralizando el amigo,

entonces te das cuenta que la pregunta no procede y a partir de ahí, le comento: “bueno, pues vuélveme a repetir tus preguntas” porque eso me permite detectar si las copió (a su amigo) o no.

En el análisis realizado en el programa Atlas ti, el código “Importancia de la participación”, referido una vez, está relacionado con los códigos “Importancia de la asistencia” con 3 menciones, “Evaluación de la participación” con 3 menciones y “Evaluación como estrategia educativa” con 28 menciones, tal como se muestra en la siguiente red de relaciones:



Esquema 5.5.4.2a Importancia de la asistencia

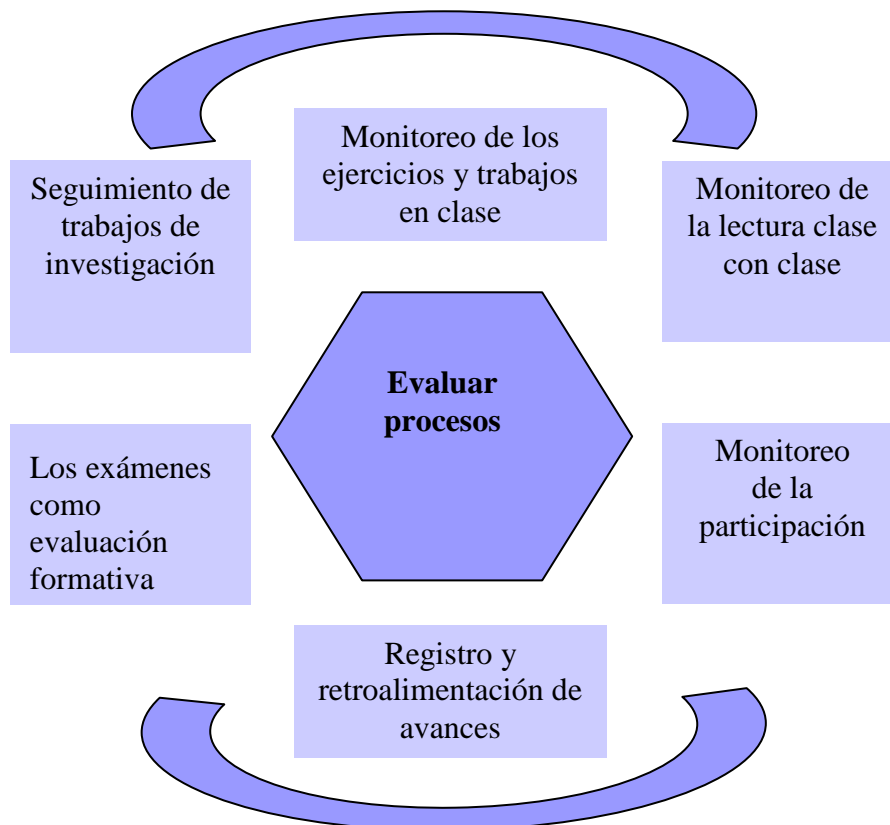
Monitoreo de los ejercicios y trabajos en clase. Como pudo constatarse en las observaciones de aula, todos los informantes lo llevan a cabo, pero por la importancia que le dan en las entrevistas, destacan principalmente Juan Ramón y Aarón. Para el primero, es la parte más importante de la evaluación, porque él dice que no se “fía” mucho de las tareas hechas en clase; para el segundo constituye el 30% de la calificación final del curso, de manera que está muy atento a las reacciones y comentarios de los alumnos durante la lectura en círculo y a varias voces que realiza en clase y que es una de las estrategias a las que recurre con mayor frecuencia.

Los exámenes como evaluación formativa. Aarón y Raquel hacen exámenes parciales para dar seguimiento al desempeño del alumno, pero mientras Raquel utiliza un estilo más convencional del examen, para Aarón el examen es más bien una experiencia de aprendizaje colaborativo en clase,

Yo creo que esa es la mejor manera; no de andarles aplicando exámenes y buscar acordeones y esto...;No, al contrario, copien! Sí, claro. Es decir: váyanse a los libros: que no entienden una palabra; el diccionario. “Que no traje diccionario” “Oye, préstaselo, o toma el mío” ¿tú me entiendes?. ¡Así!, es decir, ellos trabajan de esa manera. Y, y yo les digo: “ya saben ustedes cómo es, entonces no tienen porque tronar, si ustedes se aplican” Entonces resulta que a la hora de hacer ese trabajo en equipo, ¡al mismo tiempo que están haciendo el examen están aprendiendo!

(...) luego les pido un trabajo de investigación, en donde yo les voy dando las herramientas, ellos escogen su tema y lo exponen en mi clase (...)

Esquema 5.5.4.2b Evaluar procesos



5.5.4.3 Dificultades de la evaluación (esquema 5.5.4.3a al esquema 5.5.4.3c). La información que se utilizó como base para el análisis e interpretación de este apartado proviene de las entrevistas, durante las cuales se les preguntó si en su opinión, las estrategias de evaluación que empleaban les permitían detectar si los alumnos habían cumplido con los objetivos de aprendizaje que ellos habían planteado. Las respuestas que dieron se clasificaron en dos categorías:

- Cumplir con los objetivos buscados
- Confiabilidad de los resultados

Cumplir con los objetivos buscados. Todos los informantes en general tienen una opinión favorable respecto de que las estrategias de evaluación que utilizan sí reflejan el grado en que un alumno ha cumplido con los objetivos de aprendizaje señalados, e incluso se llegan a obtener resultados sorprendentes, tal como sostienen María, Aarón y Quirón. Este último, por ejemplo, afirma que con la estrategia de pedirle a sus alumnos como trabajo final una autobiografía que conecte además con los acontecimientos más relevantes de la historia de México y del mundo ha logrado resultados “excelentes”, ya que permite al alumno un ejercicio de creatividad, y la práctica de la escritura. a la vez que elimina la posibilidad de copiar del Internet. Es un ejemplo de lo que se denomina “evaluación auténtica” (Díaz Barriga: 2007) porque se convierte en un instrumento de aprendizaje por sí misma. Así se expresa Quirón sobre los resultados de este instrumento de evaluación:

Excelentes, porque primero te das cuenta de la creatividad que tienen cuando se lo proponen, segundo, le bajas al copy paste. Por otro lado, escriben por ellos mismos, lo mínimo que les pido ahí son 10 cuartillas; entonces: escriben, se reduce el fusil, vinculan diferentes niveles de comprensión persona-México-mundo, y pues, ya aquí la creatividad de cada quién, pero en general cumple el objetivo que yo pretendo, porque es tocar estos cuatro puntos del proceso de enseñanza aprendizaje de mi materia.

Confiabilidad de los resultados. La preocupación por lograr una evaluación objetiva está presente en todos los entrevistados, de modo que la confiabilidad de los resultados se relaciona naturalmente con esta preocupación y con el cumplimiento de los objetivos buscados. A este respecto, María y Beatriz expresan enfáticamente que el método de evaluación que emplean les funciona muy bien, en el sentido de que los resultados reflejan el trabajo de los alumnos. Por su parte, Juan Ramón sostiene que la evaluación lleva finalmente a asentar una calificación, y por lo tanto debe centrarse en lo que pueda ser medible: la claridad e intensidad con la que los alumnos recibieron la información.

Pero la evaluación siendo una cosa difícil si puede ser confiable, yo creo que eso estaría en los trabajos que dejes en clase por ejemplo.

(...) la evaluación debe ser en términos, evaluables, es decir, que puedas medir la intensidad o la claridad con la que recibieron tal o cual información. Pero la evaluación siendo una cosa difícil sí puede ser confiable, yo creo que eso estaría en los trabajos que dejes en clase, por ejemplo. Si se puede evaluar dependiendo de que tomes como material de evaluación.

A pesar de que los informantes sostienen que los resultados de las estrategias de evaluación que utilizan son confiables, no dejan de reconocer que existen una serie de dificultades al evaluar materias como las del Área de Reflexión Universitaria. La información que proporcionaron al respecto se analizó e interpretó estableciéndose cuatro categorías, a saber:

- Tomar en cuenta los factores individuales
- La presión de los alumnos por obtener la más alta calificación.
- Mensajes contradictorios de la institución
- Imposibilidad de calificar procesos internos

Tomar en cuenta los factores individuales. Para todos los informantes, lo importante es que el alumno aprenda, de modo que la evaluación no tiene por objeto castigar al alumno, sino ayudarlo a que aprenda mejor. Tal es el sentido que Raquel le da a los exámenes, Gabriel y Beatriz a los reportes, etc. El interés porque el alumno aprenda es especialmente importante para Aarón, quien durante la entrevista hizo hincapié en la dificultad que para él representa calificar los exámenes y trabajos, pues una vez que los recibe los lee varias veces, y para asentar una nota toma en cuenta muchos factores: si los alumnos trabajan o no, si han faltado o han estado enfermos, por ejemplo. El hecho de que un alumno responda incorrectamente es un motivo de preocupación para el este informante, que no se conforma con ponerle una mala calificación, sino que lo manda llamar “para ver si puedo sacarlo del atolladero”. Para Aarón no se trata de perjudicar al alumno, o de constatar que el alumno no aprendió, sino de ayudarlo a que lo logre:

(...) y entonces resulta que tengo, a la hora de calificar yo tengo que tomar en cuenta todo, no solamente el que hayan contestado incorrectamente, yo digo, bueno ¿por qué contestó incorrectamente, qué ha ocurrido aquí? ¿tú me entiendes? Tengo que revalorarlo todo, y hablar con esa persona, para ver si puedo sacarlo del atolladero ¿tú me entiendes? en algo que no contestó o que no hizo bien ¿tú me entiendes? O que lo hizo al tirón, rápido “¿Por qué?...Ven acá, vamos hablar” Para poder, este, de no es de qué bueno, lo hizo al tirón, rápido y que se amuele, para abajo. ¡No, no se trata de eso!, se trata precisamente de que no sea el examen solamente, sino que el examen sea para aprender.

La presión de los alumnos por obtener la más alta calificación. Esta es una dificultad que en realidad enfrentan muchos maestros en este tipo de materias, pero a la que solamente Elena hizo referencia durante la entrevista. Ella experimenta la evaluación sumativa (final) como uno de los

momentos más desagradables de su labor docente, pues percibe es que en este tipo de materias, “todo mundo quiere 10”, de modo que los alumnos ejercen presiones para que el maestro les suba las notas aún cuando no lo merezcan objetivamente; de ahí que se esmere tanto en presentar de manera pormenorizada el método de evaluación desde que comienza el curso.

Mensajes contradictorios de la institución. Esta es una dificultad que solamente fue externada por Beatriz, pero que refleja una realidad con la que se enfrentan (o al menos, se enfrentaban) los maestros del área, y que tiene dos vertientes. La primera es relativa al uso que se le da al instrumento con el que los alumnos evalúan un curso, el ya citado SEPE1, y que hasta hace poco tiempo era prácticamente el único instrumento con el que se evaluaba el desempeño del docente. Los maestros han alegado, en repetidas ocasiones, que dicho instrumento no es confiable porque lo que mide es más bien el grado de simpatía que el alumno siente por el maestro y no tanto si el maestro ha propiciado experiencias de aprendizaje valiosas. A este respecto, Beatriz confiesa que ha vivido una especie de dilema entre asentar calificaciones realistas, que reflejen el esfuerzo que demanda, a su juicio, un curso de nivel universitario, por un lado, y por el otro, salir “bien evaluada” en el SEPE1 que la obliga de alguna manera a ser menos estricta al calificar y tratar de “caerles bien” a sus alumnos:

(...) es que de alguna manera no puede ser demasiado dura calificando porque los chicos te evalúan mal, y eso puede repercutir en tu, en tu SEPE, que dicen que no cuenta, pero al final de cuentas....

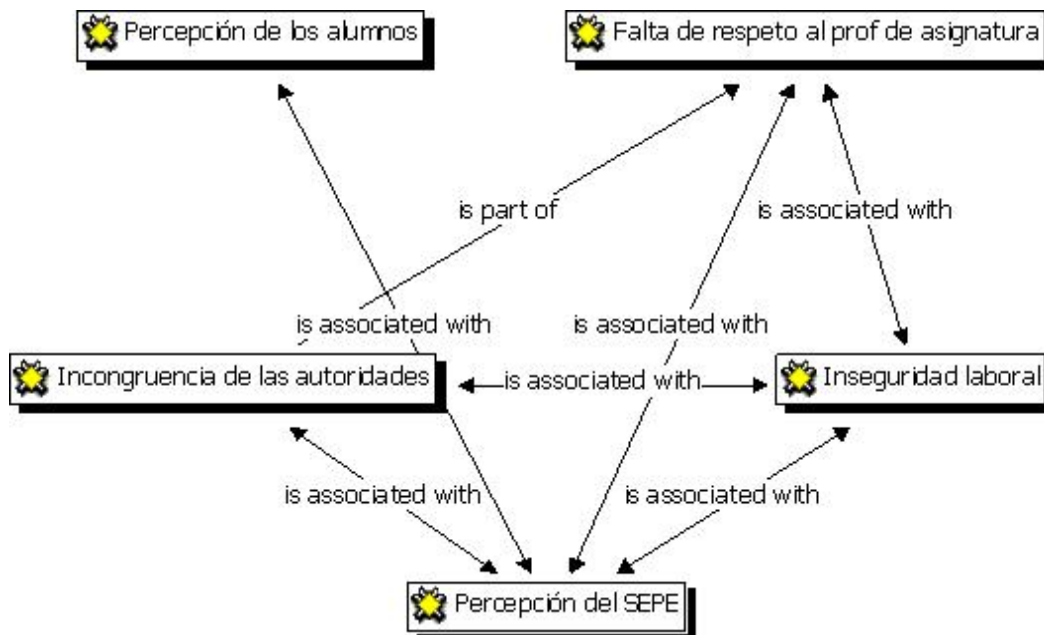
La segunda vertiente de este problema, más grave porque implica una problemática ética de mayor alcance, es que en su momento, durante la pasada administración, hubo presión por parte de la coordinación del área para no reprobar a los alumnos aunque pudieran merecerlo, y que incluso le indicaron de antemano que no fuera a reprobar a un alumno en un examen a título de suficiencia⁵¹. Así, en su opinión, los maestros reciben mensajes encontrados sobre ser exigentes en el aspecto académico pero “blandos” a la hora de calificar:

A mí me ha pasado, tristemente y esto así, te lo digo muy en ... que de repente yo dije: “oye este chico va a reprobar”, y me dijeron: bueno, tú le haces el extraordinario, que yo dije “sí”, -“ pero lo pasas” y dije: “no”...

Aquí en integración, la tendencia es: “sé dura pero no los repruebes”. Entonces son, son mensajes muy encontrados, muy incongruentes los que te están mandando. No son mensajes auténticos, que te...¡Bah!

⁵¹ La entrevistada dice que se trata de un “examen extraordinario”, pero en realidad en el área todas las materias son cursativas en el Plan de Estudios 2004, y para el plan anterior (llamado Santa Fe II) sólo puede haber exámenes a título de suficiencia bajo permiso especial del coordinador.

El siguiente esquema elaborado en el Atlas ti, relaciona el código “Percepción del SEPE” con 14 menciones, con los códigos “Falta de respeto al profesor de asignatura” con 3 menciones, “Inseguridad laboral” con 4 menciones, “Incongruencia de las autoridades” con 3 menciones y “Percepción de los alumnos” con 12 menciones:



Esquema 5.5.4.3a Percepción del SEPE1

Imposibilidad de calificar procesos internos. Esta tercera dificultad fue la más mencionada por los informantes, especialmente Elena, María, Juan Ramón, Gabriel y Quirón. Básicamente, tiene que ver con la imposibilidad de asignar una calificación a los procesos de introspección reflexiva que algunos alumnos no logran por diversas razones: tal vez no están dispuestos a la apertura, o no pudieron “sintonizar” con el docente, o los temas tratados no los interpelaron ni los “movieron” lo suficiente. Es decir, a pesar de haber “cumplido con el programa”, en el sentido de hacer los trabajos, tareas, lecturas, etc., solicitadas, se mantuvieron en lo que Bain (2004) llamaría un nivel de aprendizaje estratégico, sólo para aprobar el curso. En estos casos, la calificación no refleja el logro de objetivos más profundos e importantes. Al respecto, señala Quirón:

(...) y bueno te voy a confesar algo; yo si digo cuando voy a poner la calificación del alumno en el acta “estamos a mano, no te debo nada” como un acto de “cerramos lo que teníamos que hacer, compartir”.

Gabriel, como ya se ha mencionado, también estructura todo su curso para favorecer procesos de introspección, de reflexión sobre el sentido profundo de la vida personal. Sin embargo,

al momento de asentar una nota, estos procesos no son susceptibles de traducirse en un número, por lo cual se ve obligado a adoptar criterios e instrumentos más objetivos, evidencias del trabajo “exterior” de los alumnos, es decir, sus reportes por escrito, su participación activa. Esto representa una dificultad mayor cuando hay una incongruencia especialmente importante entre este desempeño exterior y las actitudes negativas de algún alumno, lo cual, afortunadamente para Gabriel, no sucede muy a menudo. Le queda el recuerdo del caso de una alumna de Psicología que mostró actitudes muy resistentes y hasta agresivas, pero que, al cumplir con todos los requisitos objetivos aprobó satisfactoriamente la materia, aún cuando para Gabriel falló definitivamente en el logro del principal objetivo del curso y en este sentido constituyó un fracaso, al menos en el corto plazo.

(...) efectivamente me presentaba trabajos buenos, incluso yo creo que ella con la intención un poco mal sana “de demostrarte lo que sé” y definitivamente que también públicamente dije: “tus reportes son extraordinarios y objetivamente tengo que acreditarte, sin embargo debo decirte que tu actitud no es nada universitaria, nada humana ni nada solidaria para tus demás compañeros que no son psicólogos”.

(...) ella cumplió con la parte académica pero en ese proceso de reflexión que te toca como persona hubo una resistencia permanente.

Juan Ramón percibe varias dificultades para asentar una calificación. La primera se refiere a la medición real del avance de un alumno, pues aunque es posible detectar ese avance, resulta arbitrario traducirlo a una escala numérica.

Al final siempre sabes tú, en general, si adelantó en sus conocimientos y siempre puedes evaluar: hubo un avance, pero ¿cómo se mide eso? ¿con 6 con 7 con 8 o con 10? Se puede evaluar lo evaluable, lo contabilizable, pero muchas veces es igual que lo menos importante, por eso es un problema evaluar, pero si hay una forma de evaluar, cómo no.

La segunda dificultad, ya expresada en la cita anterior, es más profunda: muchas veces, sobre todo en este tipo de materias, lo más importante (lograr la reflexión crítica, la introspección, la vida más plena, el compromiso con los demás, etc.) no puede ser ni siquiera constatado por el maestro, mucho menos traducido a calificación. Se trata de elementos subjetivos, por un lado, y por el otro, de elementos que no se manifiestan necesariamente al finalizar el semestre, y que tienen que ver con el papel del maestro como sembrador de inquietudes y concepciones que pueden fructificar mucho tiempo después. Por eso la evaluación en este tipo de materias siempre se presenta como una dificultad.

No deja de ser un dolor de cabeza, no deja de serlo, pero hay esto, según la materia es más o menos fácil evaluar el resultado, de hecho hay algunas evaluaciones que son absurdas, ilógicas: ¿cómo se evalúa algo que va a obrar en tus alumnos, por que tú diste así, como una semilla que va a florecer en el largo plazo? ¿cómo vas a evaluar eso? ¿lo recibió, no lo recibió? no lo sabes

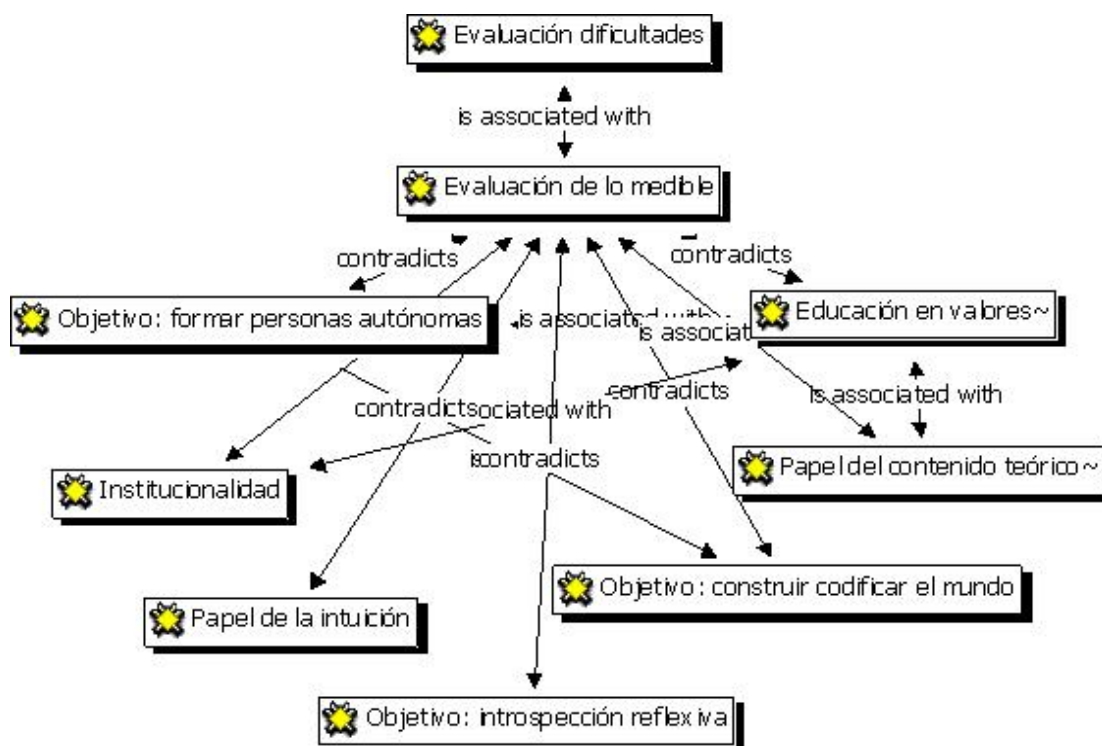
Elena también percibe la dificultad de evaluar aquellos aspectos que más le interesan, como el crecimiento de los alumnos en su capacidad reflexiva e introspectiva, que constituye su principal propósito educativo. En este punto no ha encontrado la solución y confiesa no saber hacerlo.

(...) no he podido encontrar la manera de evaluarlo, eh, hay cosas que no puedo evaluar, y mira que he tomado cursos, no les digas, de Didáctica, no he encontrado esa parte, no la encontrado de evaluar, por eso trato de tengan una lectura de un libro y reflexionarla, de que hagan un trabajo en equipo... esa no he encontrado la manera, o no la sé, más bien yo creo que no la sé.

María percibe el mismo problema, que ha sorteado, como Elena, calificando de acuerdo con estándares académicos puestos de antemano, pero además, ella incluye un inciso extra de “observaciones generales” para anotar las cuestiones que están fuera de la posibilidad recibir una calificación, referentes al grado de avance del proceso reflexivo de cada sujeto, de modo que si alguien cumple bien con todo pero no hay evidencia en sus trabajos de un proceso reflexivo mayor o más profundo, simplemente lo anota, dejándolo fuera de lo institucionalmente establecido, de manera parecida a lo que hace Gabriel, sólo que más sistemáticamente:

Claro que en participación les pido los reportes de las actividades que se van haciendo chiquitas, pero ahí me voy dando cuenta de las modificaciones y luego veo el ensayo final y tengo una parte que es como un inciso extra que es observaciones generales, en donde precisamente veo “no, pues este conozco su proceso; llegó hasta aquí y cumplió con todo lo demás” y perfecto entonces te califico institucionalmente, ahí es donde me vuelvo institucional y digo “me entregaste, esto y esto”.

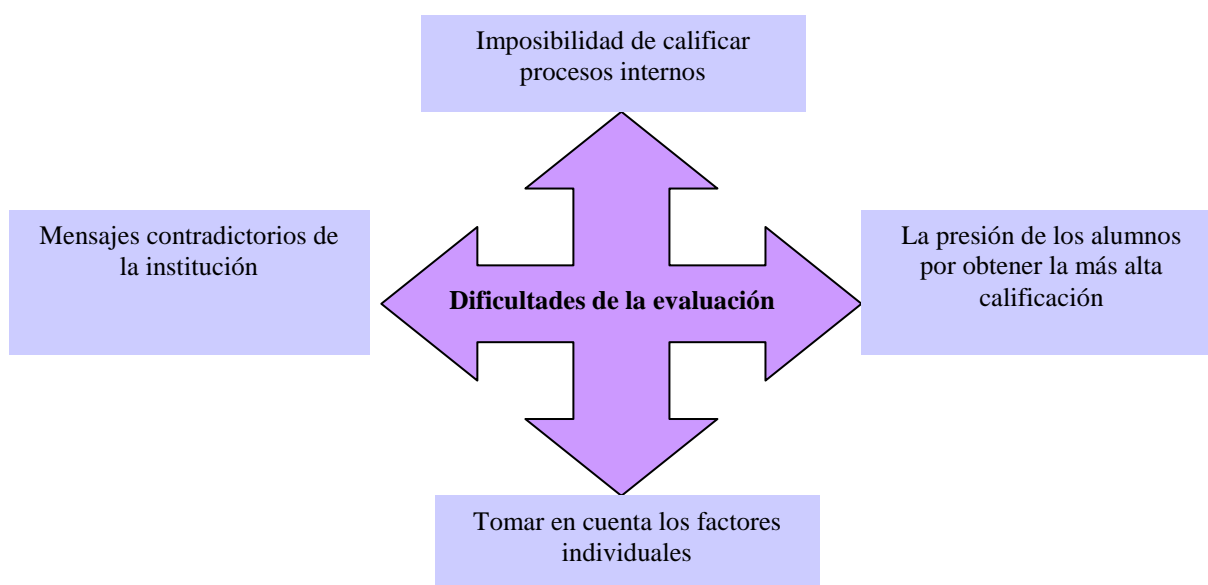
El siguiente esquema, elaborado en el Atlas ti, representa las relaciones del código “Evaluación dificultades” con 19 menciones, con los códigos “Evaluación de lo medible” con 17 menciones, “Institucionalidad” con 10 menciones, “Educación en valores” con 45 menciones, “Objetivo: formar personas autónomas” con 7 menciones, “Objetivo: construir, codificar al mundo” con 3 menciones, “Objetivo: introspección reflexiva” con 16 menciones, “Papel del contenido teórico” con 20 menciones y “Papel de la intuición” con 8 menciones:



Esquema 5.5.4.3b Evaluación de lo medible

El siguiente esquema resume las principales categorías halladas sobre las dificultades de la evaluación que apuntan los informantes, y en la sección de anexos, el esquema 5.6.4.5 bis ofrece un compendio de las citas más relevantes al respecto.

Esquema 5.5.4.3c Dificultades de la evaluación



En conclusión, para todos los informantes, la evaluación es parte integral del proceso educativo, es una estrategia importante que les permite propiciar el logro del objetivo principal de provocar procesos de reflexión existencial. Considerando lo anterior, para asentar la calificación echan mano de diversas estrategias, como reportes de lecturas, trabajos de investigación, presentaciones en clase, trabajo en equipo, ejercicios en clase, etc. Congruentes con la idea de hacer de la clase un espacio de vida y libertad, y de que “la clase la hacemos todos”, para ellos es fundamental la asistencia y participación de los alumnos, por lo que estos factores tienen un peso importante en la evaluación.

Una de sus preocupaciones principales es conservar la objetividad a la hora de asignar una calificación, y en esto también encuentran la mayor dificultad, no porque sea difícil estipular criterios e instrumentos confiables para reflejar el trabajo académico del alumno, sino porque aquello que más les interesa a los informantes, y que se refiere a lograr procesos reflexivos y críticos que de alguna manera incidan en la construcción de sí mismos como sujetos conscientes, responsables, libres y solidarios, no puede ser realmente evaluado. Esto constituye una de las paradojas más interesantes en la docencia de las materias del Área de Reflexión Universitaria.

Por otro lado, resulta claro que los informantes no se han apropiado de la concepción de una educación basada en competencias, una de cuyas principales ventajas es ofrecer nuevas maneras de evaluar a través de instrumentos como la construcción de rúbricas, guías de observación y elaboración de portafolios, que resultan mucho más ricos y pertinentes para detectar el avance de los aprendizajes de los alumnos y, especialmente, sus procesos reflexivos. Díaz Barriga (2006) se refiere a este tipo de evaluación como auténtica, cuya premisa central es que hay que evaluar aprendizajes contextualizados (p.126), por lo que se considera “una alternativa a la cultura de la evaluación imperante, centrada en los instrumentos estáticos de lápiz y papel que exploran sólo la esfera del conocimiento declarativo, más que nada de tipo factual” (p.127). Aunque los docentes estudiados han recurrido a otros enfoques de la evaluación que permitan hacer de ella una experiencia formativa, lo han hecho de manera intuitiva y, a excepción quizás de Quirón, siguen empleando recursos más bien tradicionales que les dificultan todavía más la captación de los objetivos formativos que se proponen.

5.6 SIGNOS Y FRUTOS DE LA DOCENCIA EFECTIVA

Al final del capítulo anterior se hizo notar la interesante paradoja que surge entre las estrategias de evaluación que utilizan los docentes estudiados y la imposibilidad de que estas estrategias les permitan evaluar de manera certera los procesos internos que ellos buscan despertar en sus alumnos, relacionados con la reflexión crítica sobre aspectos axiológicos, mismos que constituyen el corazón de la finalidad educativa que persiguen, tal como ellos conceptualizan la educación humanista. Sin embargo, a pesar de que los criterios de evaluación académica o institucional, como le llaman algunos de los informantes, no puedan dar cuenta cabal de estos procesos, existen otros indicios en su práctica docente que dan pie para interpretar que esos procesos efectivamente ocurren.

Entenderemos aquí por *signos y frutos* de la efectividad docente aquellos testimonios referidos por el maestro/a sobre ciertos procesos de crecimiento personal en los alumnos que han sido propiciados directamente por su manera de conducir la clase, y que él o ella considera que son muestra de sus logros más importantes. Elementos tales como las confianzas que los alumnos le revelan buscando su consejo o simplemente su escucha, el compromiso que manifiestan para involucrarse en actividades extraescolares, las muestras de gratitud que reciben de su parte, los trabajos de investigación y la calidad producciones artísticas, narrativas o poéticas que sus alumnos realizan durante o al final del curso, son todos ellos señales de que estos docentes han logrado un proceso formativo cuyos resultados son sobresalientes.

La fuente principal a partir de la cual se realizó el análisis e interpretación de los datos fueron las entrevistas a profundidad, y las fuentes secundarias que sirvieron de triangulación fueron, por un lado, los comentarios de los alumnos consignados por escrito en las encuestas de opinión (SEPE1) mediante las cuales ellos evalúan al docente y al curso al finalizar el semestre, y por el otro, algunas muestras de los trabajos realizados por los alumnos a los que fue posible tener acceso. Cabe señalar que, haciendo a un lado los trabajos como evidencias físicas, las demás señales son de carácter más intangible y profundo: asuntos privados, confidenciales o personales de los que no hay una evidencia directa, por lo que las observaciones de aula tuvieron escaso valor como fuente de observación.

Durante las entrevistas, la mayor parte de la información recabada provino de las respuestas que los docentes dieron a preguntas sobre relatos de experiencias exitosas, satisfactorias o significativas

que hubieran tenido con sus alumnos en el Área de Reflexión Universitaria; los resultados que lograban los alumnos en sus clases, o la razón por la que les gustaba ser maestros de estas materias, entre las más relevantes.

El análisis de cada una de las entrevistas con su respectiva codificación en el *Atlas ti* sentó las bases para establecer después las “familias” de categorías, las que a su vez, en una posterior revisión, permitieron establecer las siguientes cuatro grandes categorías:

- Satisfacción por resultados
- Reconocimiento y confianza de los alumnos
- La ayuda invisible a los alumnos
- Muestras de afecto y gratitud de los alumnos

Cada una de ellas, a su vez, se compone de varias subcategorías, que serán discutidas en su momento. Es preciso advertir, como ya se ha hecho en las otras ocasiones, que esta división resulta un tanto artificial porque cada una de estas categorías y subcategorías está implicada en la otras, de modo que los límites entre ellas no son nítidos ni fácilmente discernibles; de hecho pudieron haberse dividido con una lógica diferente, y de cualquier manera, existiría el mismo problema. Tras varios intentos, la división que se presenta pareció la más razonable en razón de conservarse lo más apegados posible a su propio discurso y, a la vez, de lograr la mayor claridad en la interpretación, en un intento de dar una explicación de estilo cartesiano, siguiendo los principios de la “claridad y distinción”, a sabiendas de que se está trabajando con una realidad compleja, de tal modo que como trasfondo está siempre presente el tipo de “pensamiento complejo” por el que aboga Morin (1995, 2006), según el cual las causas y efectos en el ámbito social no tienen una realidad secuencial, sino “recursiva”, de modo que cada parte modifica al todo y el todo a las partes en lo que él llama una “retro-tracción”, constituyendo “bucles” que se traslapan y afectan mutuamente. Sin embargo, y en aras de evitar en todo lo posible las repeticiones, se utilizan los principios de la explicación cartesiana como un instrumento pedagógico para presentar los resultados, en la inteligencia de que este afán de claridad puede en ocasiones ocultar la complejidad de la realidad, en el fondo siempre inefable.

Una vez hecha esta advertencia, se pasará a exponer las categorías con sus subcategorías.

5.6.1. Satisfacción por resultados (esquemas 5.6.1a al 5.6.1f). El signo más evidente de la efectividad docente de los informantes corresponde a la satisfacción que ellos reportan experimentar

por los resultados que sus alumnos logran en sus cursos. El código “Satisfacción por resultados” fue referido por todos los informantes sin excepción, sumando un total de 21 menciones en las entrevistas. Los resultados a los que se refirieron pudieron clasificarse en cuatro categorías, que ordenadas de lo más concreto a lo más abstracto o sutil, son las siguientes:

- Trabajos sobresalientes
- Lograr procesos reflexivos; mayor conciencia
- Lograr cambios en decisiones importantes
- Impacto de la docencia a largo plazo

Trabajos sobresalientes. Aarón, Raquel, Quirón y María se refirieron especialmente a la calidad de los trabajos finales que los alumnos entregan y que muchas veces sorprenden a los mismos docentes. Por ejemplo, en el caso de Aarón, señala que, gracias a lo que aprenden durante su curso, los alumnos, aún cuando nunca lo hubieran hecho, llegan a escribir obras literarias propias, especialmente cuentos y poemas que serían, a su juicio, de “calidad publicable” y se muestra muy orgulloso de estos resultados:

Luego terminan algunos o que no escriben poesía o que nunca en su vida han escrito un cuento y terminan escribiendo verdaderas maravillas... ¡cosas que tú no las esperas!

Te digo, por ejemplo ahí en clases, ahorita en estos grupos que tengo, hay una alumna que me hizo un poema, escribió algo en prosa pero que ella le llama poema (...) motivada por la clase diciendo “yo no pertenezco al grupo de las que no piensan”, algo así y de toda la inquietud que le había motivado esta clase (...)

Quirón, por su parte, afirma que en general, experimenta un sentimiento de satisfacción con el progreso que los alumnos logran hacia el final del semestre. En las observaciones de aula se puede detectar este avance paulatino del desempeño de los alumnos. En la primera observación, el alumno expone ante la clase brevemente (no más de 10 minutos) un tema, pero se muestra inseguro y titubeante; el maestro le ayuda a completar las ideas y a aclarar dudas. Hacia la mitad del semestre en el aula hay más confianza para externar dudas y al tomar la palabra los alumnos se muestran más seguros y estimulados. En la observación de final de semestre, los alumnos presentan sus trabajos con fluidez y soltura, más dueños del conocimiento, pero sobre todo, conectándolo con lo que les ha dejado para la vida.

Respecto del trabajo final, en la materia de “Justicia social” Quirón solicita que el alumno haga su propia biografía “pero que vaya acompañada de la biografía del país y del planeta, es decir que vayan haciendo un enlace lo que fue su vida en una etapa, su infancia o adolescencia, lo que estaba pasando en México en ese año o en esos años y lo que está pasando en el mundo entonces me

nuevo en tres niveles de comprensión, el individual, el nacional y las tendencias mundiales y en el ensayo final me tienen que mostrar las tres en un seguimiento biográfico” y refiere que estos ensayos han resultado altamente satisfactorios según, sus expectativas:

Excelentes, porque primero te das cuenta de la creatividad que tienen cuando se lo proponen, (...) escriben por ellos mismos, lo mínimo que les pido ahí son 10 cuartillas,, (...) vinculan diferentes niveles de comprensión persona, (...) pero en general cumple el objetivo que yo pretendo (...) del proceso de enseñanza aprendizaje de mi materia.

En cuanto a María, consciente de los límites de su papel como brindadora de oportunidades, sabe que no todos los alumnos alcanzan el grado de profundidad que a ella le gustaría. Con todo, ella se encuentra altamente satisfecha por los logros de sus alumnos en los cursos, tanto en términos académicos como personales. En cuanto al aspecto académico, ella relata que los jóvenes logran presentar proyectos creativos, “propuestas fenomenales”, y se encuentra especialmente satisfecha con los logros de los ingenieros y de los estudiantes de Derecho.

(...) te puedo decir que muy creativos, pero muy miedosos, son los ingenieros. Por ejemplo, en cuanto fluyen con la creatividad pueden hacer unas propuestas fenomenales, pero en un principio es el prejuicio de “no, yo soy el ingeniero y nada mas se de máquinas” pero si agarran el proceso y fluyen con él, están haciendo unas propuestas fabulosas.

Los abogados, (...) también cuando encuentran su meta creativa y la desarrollan, bueno, pueden generar cosas muy padres.

María afirma que en general los alumnos alcanzan resultados muy satisfactorios en el sentido de lograr conectar el contenido del curso con la realidad, cuestión que a ella le resulta fundamental, porque es la clave del aprendizaje profundo (Bain, 2004), aquél que les servirá “para el resto de su vida”. A veces, en un primer momento, los alumnos no son conscientes de sus propios logros, y luego se sorprenden de su propia capacidad.

(...) las generan ellos (las propuestas) , pero no se dan cuenta y cuando se dan cuenta y de repente la vida me lo pone así como “mira lo que pasó” entonces dices, ahí está la utilidad.

Cuando los resultados son muy buenos y viene al caso hacerlo, María incluye sus trabajos en la sección cultural del periódico Universal que ella tiene a su cargo, lo cual resulta muy estimulante para sus alumnos.

Por su parte, si bien Raquel no se refirió durante la entrevista a los trabajos de los alumnos en concreto, fue posible corroborar la calidad de los mismos empíricamente, pues en la primera exposición de trabajos de los alumnos del ARU realizada en la universidad el pasado 26 y 27 de agosto 2009, sus alumnos fueron de los que entregaron las mejores obras, tales como carteles, maquetas, *collages* y otros objetos que, junto con los que entregaron varios alumnos de Quirón,

fueron seleccionados para conformar la mayor parte de la sección de la sala destinada a la materia de *Persona y humanismo*, misma que, a juicio del actual coordinador, fue la parte más valiosa de la exposición, porque en ella estaban “los mejores trabajos de toda el área”, por su creatividad, expresividad, sentido estético y poder de comunicación sobre los temas principales de reflexión universitaria.

Lograr procesos reflexivos; mayor conciencia. Este segundo aspecto relativo a la satisfacción que sienten los informantes por los resultados que logran sus alumnos es más subjetivo e intangible. A él se refirieron Beatriz, Gabriel, Raquel, Elena y María, quienes resaltaron como su mayor satisfacción la apertura y mayor grado de conciencia que sus alumnos desarrollan gracias a los procesos reflexivos que sus cursos fomentan. Este aspecto ya ha sido tratado en el apartado correspondiente al análisis de las estrategias para promover el pensamiento crítico y reflexivo, de modo que aquí se presentarán sólo las puntualizaciones que tienen que ver con la satisfacción que este logro le reporta a los docentes y que se considera por ello un signo de la efectividad de su práctica docente.

Beatriz, por ejemplo, afirma que su labor docente le representa muchas gratificaciones por el hecho de constatar el nivel de profundidad y reflexión que los alumnos alcanzan en sus trabajos, y sus expresiones de gratitud por lo útil que les ha resultado el curso para su crecimiento personal. A lo largo de los años, Beatriz ha recabado un sinnúmero de comentarios positivos en el SEPE 1 y ha recibido muchas muestras de cariño por parte de los estudiantes:

La ventaja es que tengo mucho más gratificantes ¿no? Mira, gratificantes quizás, dentro del mismo salón de clases son los trabajos que han hecho algunos de los chicos, en donde se abren y te platican y profundizan y aprenden y se enriquecen o te lo dicen ellos mismos lo que les ha servido la clase ¿no?



- Bien¡¡ Que puedo decir de Beatriz, Ella es una reflexión por sí misma...me ha hecho encontrar mi fuerza interior y mis ganas de conocerme mejor. En verdad ha motivado mi vida de pareja y bueno...es de aquellas personas que me gustaría seguir viendo cuando acabe el semestre. Beatriz, mil gracias.

- La clase de Beatriz para mí ha significado mucho. Es difícil explicar la magnitud del enriquecimiento personal, pero sólo puedo decir que crecí en éstos seis meses mucho más en muchos aspectos que en mi vida no había tenido la oportunidad.

- De verdad es una gran persona y una excelente profesora. Posiblemente una de las mejores que he tenido.

- Disfruté todas y cada una de sus clases. Muchas Gracias Beatriz.

Comentario de cuatro alumnos a Beatriz, Otoño 2006

Gabriel, considera que afortunadamente, los buenos resultados de sus alumnos son mucho mayores a los malos, en el sentido de generar una reflexión crítica existencial. Se considera

satisfecho primero porque asume, en su papel de sembrador, que aunque no vea los frutos en el futuro inmediato, está seguro de que “algo dejó” en sus alumnos que con el tiempo fructificará, y segundo, porque tiene evidencia de que normalmente, por lo menos en un 30% de sus alumnos logra despertar su inquietud. Esta para Gabriel es una excelente proporción, dados los obstáculos a los que se tiene que enfrentar para lograrlo.

(...) yo sí creo que tenemos buenos alumnos, (...) normalmente tengo un promedio de 30 alumnos, y honestamente para mí, despertar la inquietud en 10 o 12 alumnos, para mí ya es un gran logro como profesor.

El despertar de esta inquietud lo nota Gabriel a través de las preguntas y reportes que elaboran, y también por la frecuencia con que los alumnos se interesan por saber más sobre alguno de los temas tratados en clase.

(...) de hecho normalmente a veces me dicen “oiga profesor, me gustaría como enterarme más de lo que hoy se dijo” (...)

Esta última cita está relacionada con lo que, además de Gabriel, mencionan Quirón y Raquel, referente a que cuando logran que los alumnos se interesen en un tema, les solicitan mayores referencias bibliográficas que les permitan ampliar y ahondar sus conocimientos. Por su parte, Aarón también señala, en su metáfora de “la clase como partida de ajedrez” que las aportaciones de los alumnos permiten que el tema se vaya ampliando, y con ello, su horizonte de comprensión.

En cuanto a Raquel, ella está muy consciente, como se ha mencionado, de que sus cursos “van contra corriente” de los valores dominantes de la sociedad y muchas veces de los mismos antivalores que los padres les han inculcado a sus hijos; por eso dice que “a lo mejor podemos lograr muy poco”. Con todo, una de sus principales cualidades es que no pierde el ánimo ni la fuerza de voluntad para intentar cambios en la vida y comportamiento de sus estudiantes, para lo cual recurre a dos elementos estrechamente vinculados: leer y reflexionar, y señala que en los cuatro semestres que llevaba impartiendo la materia de *Persona y humanismo* al tiempo de la entrevista, lo había logrado.

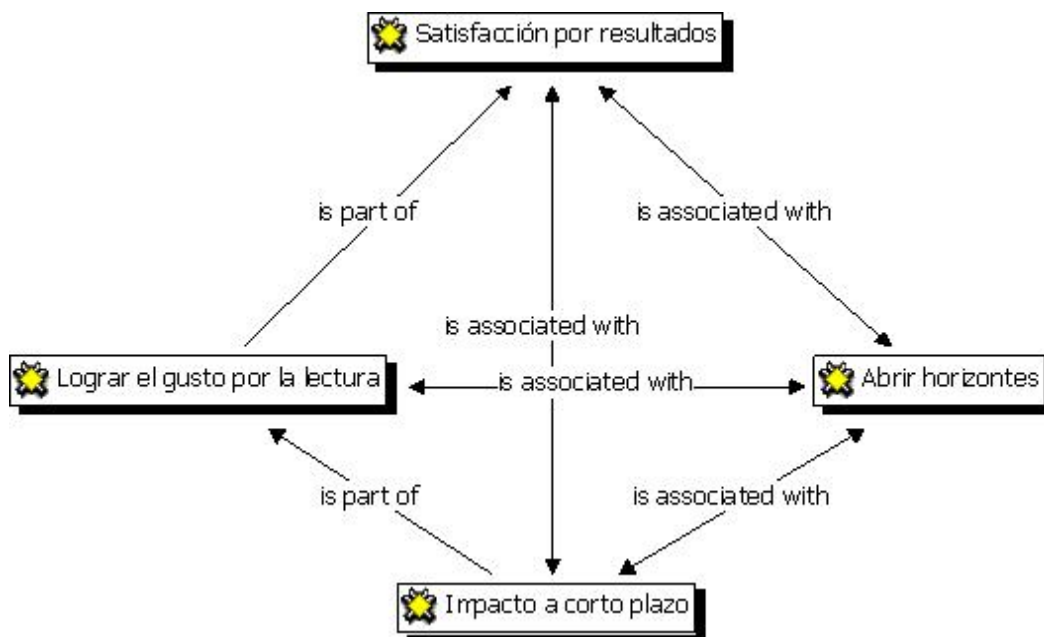
Es decir, que lean y reflexionen y bendito Dios, en los cuatro semestres en general, lo he logrado que reflexionen, unos más y otros te mantienen a distancia, se alejan, se dejan permear menos y sí puedo decir que en los cuatro semestres que ya finalizaron, sí logré que leyeran y el que reflexionaran.



- Excelente maestra! la clase me ayudo a reflexionar y a pesar que es una clase que se puede hacer aburrida, Raquel la supo llevar muy bien. Aprendí mucho tanto de la profesora como de mis compañeros. FELICIDADES!

Comentario un alumno a Raquel, Otoño 2008

Lograr el desarrollo del pensamiento crítico está directamente relacionado con la lectura, de manera que para Raquel es motivo de satisfacción lograr que sus alumnos “lean y reflexionen”, cosa que puede constatar a corto plazo, durante el mismo desarrollo del curso. El siguiente esquema, elaborado en el *Atlas ti*, muestra la relación del código “Satisfacción por resultados” con 21 menciones, con los códigos “Lograr el gusto por la lectura” con 8 menciones, “Abrir horizontes” con 9 menciones e “Impacto a corto plazo” con 8 menciones:



Esquema 5.6.1a Impacto a corto plazo

Elena, por ejemplo, imparte tres materias, de las cuales su favorita es “Jesús de Nazaret: ¿mito o historia?”, porque afirma que es en esta donde ha encontrado las mayores satisfacciones en cuanto a la consecución de los objetivos que ella dice plantearse para esta materia, que como se recordará, tienen que ver con la reflexión crítica y el ecumenismo. Un dato interesante en este sentido, es que Elena normalmente tiene en sus grupos alumnos judíos, ateos o católicos no practicantes, que se inscriben buscando un conocimiento mayor de la persona de Jesús, y que llegan recomendados por otros alumnos que han cursado esta materia con Elena. Ella relata que en este curso le han sucedido muchas experiencias significativas, y que una de las mayores satisfacciones es justamente lograr que en clase se dé un diálogo ecuménico entre diferentes posturas religiosas o antirreligiosas, pues esto es un signo de que el curso ha logrado promover una actitud respetuosa y una mayor apertura de conciencia entre los alumnos.

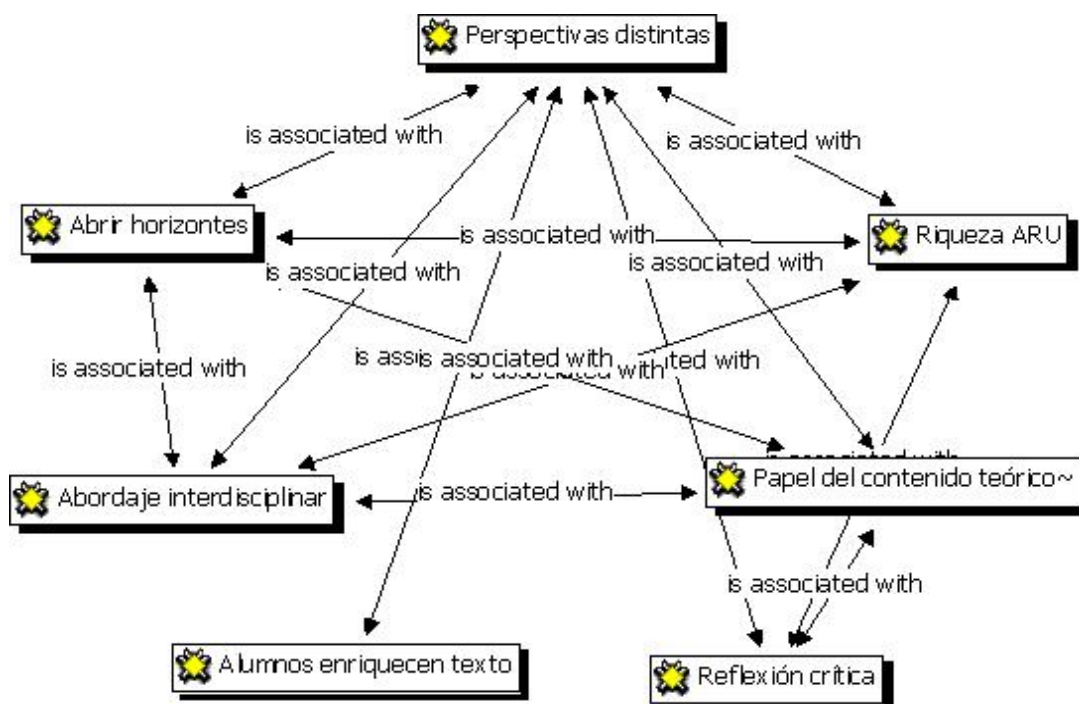
De los tres cursos, en donde *más* he encontrado (experiencias) significativas es en la de Jesús de Nazareth, porque es un personaje que da para mucho. Y ha sido en los cursos en los que he tenido, y recuerdo dos, tres, judíos, cristianos y católicos, y católicos de tradición que no les interesa, que de hecho ahorita tengo un curso así, el de las nueve. entonces es *muy* significativo, porque, me acaba de pasar la semana pasada, leyeron un libro difícil, (sobre) Jesús de Nazaret y estaban discutiendo de Jesús de Nazaret, los judíos, los cristianos, y de una forma tan académica y tan respetuosa (...), que, le dije a la que estaba junto a mí, no pude evitarlo, “mira, salte tantito del grupo y esto es lo que se llama ecumenismo”, de alguna manera ¿no?: todos hablando de un personaje de una manera muy seria. Entonces, en ese personaje, da para eso.

La riqueza que Elena, como los demás informantes, ve en el ARU es la posibilidad de que los temas puedan ser abordados desde distintas perspectivas de manera que el horizonte de comprensión, tanto de los alumnos como de los maestros, se amplíe. Cuando esta posibilidad se convierte en realidad reporta al docente una gran satisfacción, tal como ella lo expresa al lograr en sus cursos ese “diálogo ecuménico”.



- Es el segundo curso que tomo con ella, éste sin embargo, fue extraordinario aprendí muchísimo sobre las diferentes religiones, domina los temas perfectamente, incluso contaba cosas que no me hubiera enterado de otra manera.
Comentario un alumno a Elena, Primavera 2006

El siguiente esquema, elaborado en el Atlas ti, relaciona el código “Perspectivas distintas” con 2 menciones, con los códigos “Riqueza ARU” con 9 menciones, “Abrir horizontes” con 9 menciones, “Abordaje interdisciplinar” con 6 menciones, “Papel del contenido teórico” con 20 menciones”, “Alumnos enriquecen texto” con dos menciones y “Reflexión crítica” con 24 menciones:



Esquema 5.6.1b Perspectivas distintas

Otro ejemplo de que Elena logra promover mayores niveles de conciencia entre sus alumnos es el caso de uno de ellos que el semestre anterior se negó a aprobar la materia, a pesar de que ella estaba dispuesta a darle una oportunidad, pues tenía 5.8 de promedio global, pero él consideró que su rendimiento no había sido el suficiente para acreditar.

Me pasó con un alumno (...) tenía creo que 5.8, entonces dije, “bueno, por 2 décimas que pase, me dije, que me diga él que hace un trabajo”. Entonces llegó él y me dijo: “No, sí tienes toda la razón, tengo que reprobar”. Lo reprobé porque para él era más importante reprobar que pasar, o sea, ¡llegaba él convencido de...! (...)

María, por su parte, señala que los ejercicios de introspección que ella realiza en su curso, en general repercuten positivamente en una mayor autoapropiación de los alumnos, que les lleva desde “darse cuenta” de sus problemas, hasta cambiar decisiones fundamentales de su vida, como se verá enseguida.

Lograr cambios en decisiones importantes. Este es un aspecto al que se refirieron especialmente Aarón, María, Raquel y Beatriz, y que está estrechamente relacionado con una categoría que se presentará más adelante, titulada La ayuda invisible a los alumnos, por lo que aquí sólo se presentarán los casos referidos por María y Raquel como muestra de que los procesos de introspección reflexiva que promueven desembocan a veces en tomas de decisiones cruciales para la vida de algunos alumnos.

La convicción de Raquel de que el docente tiene el poder de transformar la vida de sus alumnos no es algo que enuncie de manera teórica, sino que lo hace desde su propia experiencia. De esa transformación refiere el ejemplo dos casos de alcoholismo; uno era el de una alumna, quien a raíz de escuchar a Raquel acudió a Alcohólicos Anónimos, y otro era el caso de una alumna cuyo novio padecía este problema y estaba en proceso de rehabilitación.

El semestre pasado, realmente tuve unas experiencias maravillosas. Después de hablar con ellos, una alumna me dijo que gracias a la clase fue a Alcohólicos Anónimos, otra su novio se había enfermado muchísimo y me decía “Raquel, tenías razón por culpa del alcohol él no puede acompañarme a fiestas con mis amigas porque no puede tomar, y le dije que reflexionara sobre lo que era más importante, “si el acompañarte a fiestas con tus amigas o el consumo del alcohol”. Entonces bueno, ese proceso de acercarse a mí el irme contando cada uno el martes lo que había pasado el fin de semana.

A continuación se transcriben dos comentarios de alumnos que reflejan el impacto de la docencia de Raquel en sus vidas:



Tuve la oportunidad de llevar una materia similar en otra universidad y creo que esta vez como la maestra llevó su clase, se cumplieron los objetivos de lo que creo que debe de ser una materia de reflexión humanista y otros que me enriquecieron enormemente como persona

Comentario de un alumno a Raquel, Otoño 2007



Este curso me cambió la vida, me hizo pensar y me hizo crecer, me siento muy afortunada y muy agradecida con esta escuela por haberme brindado la oportunidad de haber compartido un curso bien interesante con una de las mejores maestras y personas que he conocido, muy buena maestra y muy buen ser humano. Todos los maestros deberían dar sus clases con la misma pasión que Raquel, *Otoño 2007*

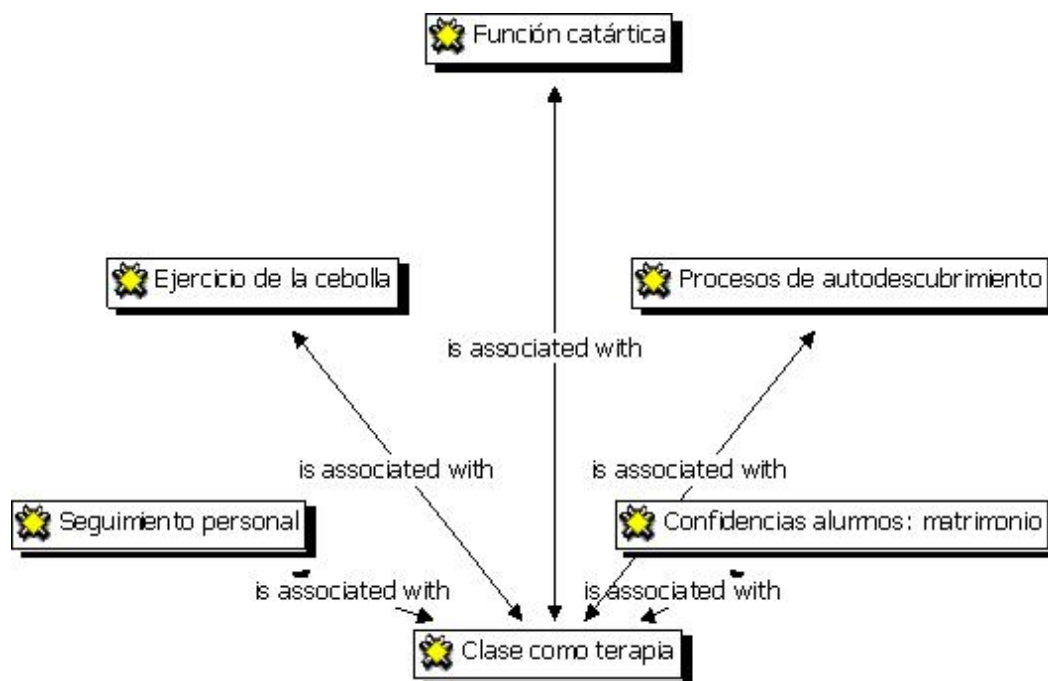
María, por su parte, relata los casos de tres alumnos que a raíz de sus cursos tomaron decisiones que cambiaron la orientación de su vida. El primero es de un joven que gracias al “trabajo emocional” que realizó en su clase, decidió, además de cursar su licenciatura en Economía, dedicarse a la música profesionalmente, aún en contra de la voluntad de sus padres; el otro caso es de un estudiante de ingeniería que en su clase empezó a escribir una obra de música clásica que más tarde lo condujo hasta la Unión Soviética (cuando todavía existía como tal). El tercer caso es de una joven que decidió romper su compromiso matrimonial después de realizar el citado “Ejercicio de la cebolla” que le instó a revisar los valores que para ella eran fundamentales cayendo en la cuenta de que su novio no los compartía con ella. Este es el relato de María respecto de los tres casos:

(...) una de un chavo que estudiaba aquí Economía y cuando trabajó (en el curso) porque trabajó duro emocionalmente (por eso digo que mi materia es una terapia), se dio cuenta que O.K., iba a terminar Economía pero que no era su deseo; lo que él quería era ser músico, pero le tenía miedo a dedicarse a ser músico porque el papá le decía “te vas a morir de hambre de músico” entonces él dijo “creo que es inteligente terminar Economía y (...) terminó Economía, hizo un grupo de rock maravilloso. De repente me invita a conciertos y ahorita es maestro de esta universidad, del Departamento de Economía, entonces pudo hacer las dos cosas.

(...) está el caso de otro chavo que estudió ingeniería, pero es músico de música clásica del conservatorio. Termina ingeniería, se va a la URSS, hizo todo un proyecto con músicos de la URSS y con actrices de la URSS y escribió en mi clase una obra de teatro que allá hizo todo el proyecto para llevarlo a fondo. Regreso a México y ahorita está buscando quien le pueda patrocinar una obra de teatro musicalizada, escrita, la música es de él (...) escribió (la música) en mi clase a manera de un ejercicio, lo pulió, lo pulió y lo pulió, me preguntó dos ó tres cosas, lo dejé de ver, y de repente me busca en la Ibero y me dice: “Mary, tengo esto ¿A quién puedo buscar para tocarle una puerta para conseguir patrocinadores?” Le presenté a Sabrina Bergman y ella le dijo “pues te voy a dar opciones, porque yo tengo trabajo de aquí a 7 años” y está jalando sus hilitos y haciendo su labor... entonces, bueno, experiencias como esas, yo digo “¡Qué maravilla!” (...) Así, anécdotas como esa te puedo contar varias.

Otro ejemplo, es precisamente en el ejercicio de la cebolla salió un ejercicio maravilloso que hizo una de las chavas se iba a casar con un cuate, pero ya tenían absolutamente todo y me pone en las últimas capas de la cebolla, cuando ya salió toda su emoción, salió una frustración y la frustración tenía que ver en que “le dije a mi novio que no me caso y no me importa lo que gastaron mis suegros en la boda, en mi departamento, en mi coche y en que yo acabe la carrera”, “-¿pues qué pasó?” “-Nuestros valores son distintos, me di cuenta de que nuestros valores son distintos”, “-¿Pero de que hablas?” “-Pues yo creía que valorizaba la vida igual que él y finalmente no, me di cuenta de que es un chavo sumamente superficial, su Dios es el dinero, su Dios es el prestigio, su Dios es el poder y me doy cuenta de que mi vida como mujer, está negada dentro de esa familia”. O sea, si se dio el chance y dijo “no son mis valores y yo no me puedo casar con un cuate cuyos valores son completamente distintos a los míos”. Hasta un fraude le encontró por el afán de hacer dinero.

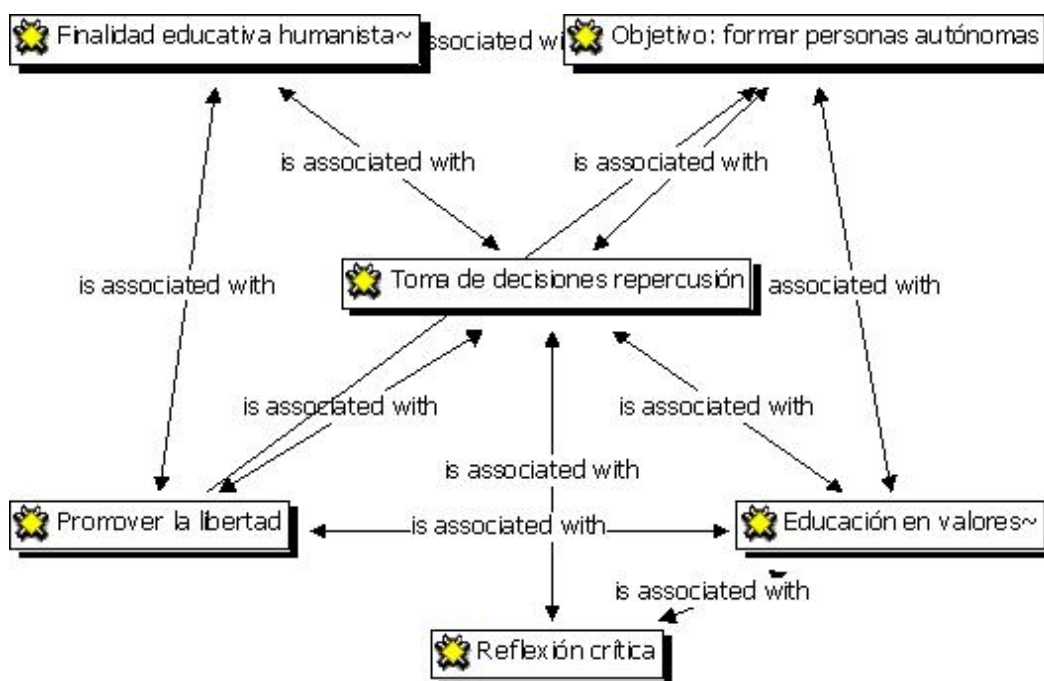
Para ilustrar el efecto de los procesos reflexivos en la que logra María, el caso de esta alumna que tomó la decisión de romper su compromiso de matrimonio, se elaboró a manera de ejemplo el siguiente esquema en el Atlas ti, en el que el código “Clase como terapia” con 4 menciones (todas de María), se relaciona con los códigos “Función catártica” con 2 menciones (María y Aarón), “Ejercicio de la cebolla” con 2 menciones, “Procesos de autodescubrimiento” con 11 menciones, “Seguimiento personal” con 10 menciones y “Confidencias alumnos: matrimonio” con 2 menciones:



Esquema 5.6.1c Clase como terapia

Para María constituye una fuente de satisfacción constatar que sus alumnos son capaces, a través de los procesos reflexivos que promueve, de replantear su escala de valores y tomar decisiones importantes para su vida de manera más libre y consciente.

El siguiente esquema, elaborado en el Atlas ti, relaciona el código “Toma de decisiones repercusión” con 3 menciones, con los códigos “Objetivo: formar personas autónomas con 7 menciones”, “Finalidad educativa humanista” con 17 menciones, “Promover la libertad” con 2 menciones”, “Reflexión crítica” con 24 menciones” y “Educación en valores” con 45 menciones.



Esquema 5.6.1d Toma de decisiones

Impacto de la docencia a largo plazo. Esta es otra fuente de satisfacción por los resultados de su docencia que refieren los informantes, especialmente Juan Ramón, Quirón y María. Es interesante notar que mientras que el código “Impacto a corto plazo” recibió un total de 8 menciones por cuatro de los informantes durante la entrevista, el código “Impacto a largo plazo” fue mencionado 15 veces por cinco informantes, lo cual podría dar pie a interpretar que, en general, los docentes estudiados valoran su labor desde una perspectiva de futuro basada en el optimismo y esperanza.

En cuanto a María, las estrategias que utiliza cumplen en general con el objetivos que ella busca, que es impactar la vida personal de los alumnos después de que su curso termina:

Me los vuelvo a encontrar tiempo después y me dicen “¿te acuerdas de aquella anécdota? Pues me sirvió con mi jefe ahora que tuve el mismo problema que tú me platicaste” “OK,, me queda claro que eso les sirvió.

Respecto de Quirón, durante la entrevista, refirió la anécdota de una alumna que le agradeció tres semestres después todo lo que había aprendido, y lo mucho que le había servido su clase, justo en los momentos en que él atravesaba por su más grande crisis vocacional:

Otra (anécdota) muy bonita, muy significativa es que una época en la que terminé un semestre y estaba dudando en la docencia en si “arruiné mi vida metiéndome a dar clases”... (...) empezaba a revolcarme en mi ego y estaba así, yo revolcándome en mi sufrimiento y revisando, me llegó un correo electrónico (esto fue en el TEC de Monterrey) una alumna que de pronto, ¡fíjate, le di clases tres semestres atrás! y ella me escribió ese mail muy bonito, largo, largo, en donde me decía todo lo que había aprendido y lo valioso que había encontrado ella en mis clases tres semestres después, ¡y me lo manda el día que yo tenía la “depre” más

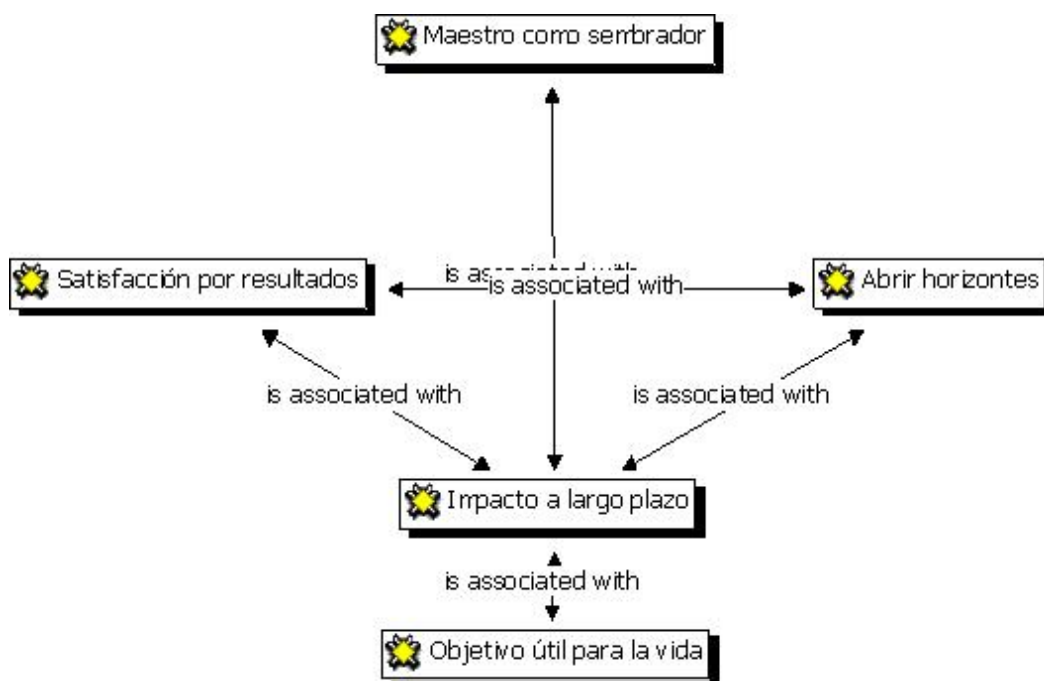
grande como docente! pues si fue un “movedero” porque llegó, o sea, ella ni cuenta se había dado de lo que había hecho. Ella dijo “me acordé de usted profesor y lo que aprendí, no sé si se acuerde de mí; me dio clase hace tres semestres, pero yo quiero decirle lo que aprendí” y se soltó el día en que tenía yo mi más grande crisis docente a nivel existencial (...)

La larga experiencia docente de Juan Ramón le ha dado el privilegio de poder ver los frutos de su labor en el largo plazo, y esto ha sido para él motivo de una gran satisfacción, pues ha tenido oportunidad de reencontrarse con sus exalumnos muchos años después y constatar el impacto perdurable de sus enseñanzas.

¡No te imaginas, (...) qué satisfacción!, acabo de ir al desayuno de los exalumnos, apenas el sábado pasado: gente, que su rostro no me era desconocido pero su nombre “ni por aquí”, y ver en sus ojos el gusto de que de veras te dicen “-¡Qué gusto me da volver a verte, porque no sabes las ganas que tenía de darte las gracias!”. Y yo no sé ni sus nombres y de repente su rostro....sí, si tú eres amigo de tal, de tal niña o niño, si fulano de tal, sí, sí me acuerdo... a veces sí me acuerdo, a veces no tanto, pero el gusto es el mismo. El que te digan “¡Gracias!” y que te digan... si tú quieres, es una cosa de soberbia, pero es la soberbia de un buen trabajador que hace un jarro bonito y que alguien viene y te da una palmadita en el hombro; esas son las palmaditas en el hombro para un maestro: el decir: “No me he olvidado de tal cosa que me dijiste...” – “¿Cuándo te dije eso?” “-Un día me dijiste esto y esto y esto y nunca se me ha olvidado”, y dices tú: lo importante que es... Tú ves muchos rostros pero ellos todos esos rostros no ven más que uno solo, el tuyo. Entonces, es importantísimo no perder de vista de eso: que puedes tú mal formarlos o formarlos bien, que es un encuentro muy corto en el tiempo pero los frutos son para el tiempo, y entonces es muy bonito ¿no?

La influencia de la buena docencia de Juan Ramón ha repercutido para que algunos de sus alumnos se conviertan a su vez en maestros. Teniéndolo a él como modelo, una de sus exalumnas, egresada de la licenciatura en Nutrición, cuenta, en una entrevista que se realizó adicionalmente con motivos de triangulación, que la experiencia de tener a Juan Ramón como maestro en una clase de literatura -a la que por cierto ella llegó muy renuente-, “la marcó” de tal suerte que ella también quiso dedicarse a la docencia al egresar de su carrera. Actualmente sigue en constante comunicación y amistad con Juan Ramón; lleva más de diez años impartiendo clase en el ARU y es también una de las mejores profesoras; goza de un gran reconocimiento de sus alumnos y del personal de tiempo en el programa. En cierto sentido, ella es uno de los frutos que Juan Ramón ha sembrado y visto florecer.

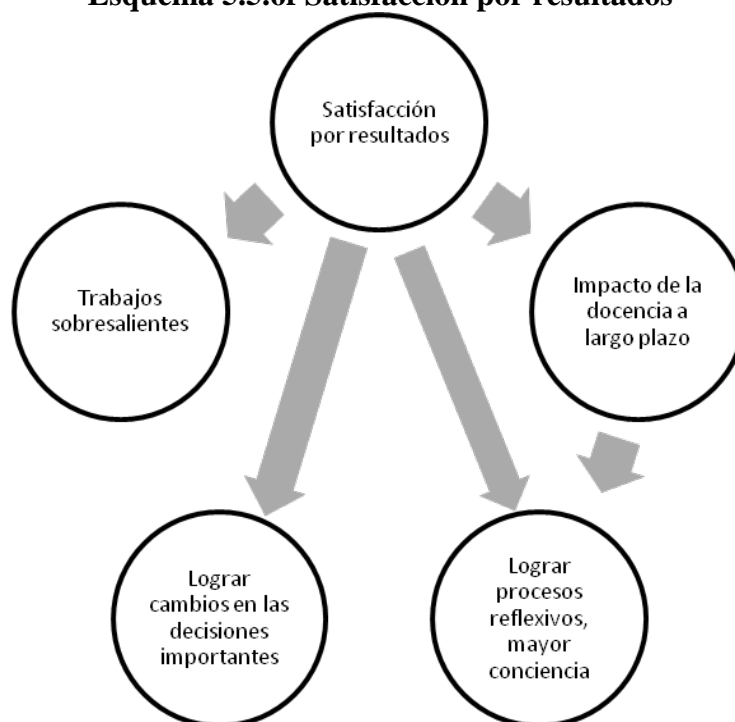
El siguiente esquema, elaborado en el *Atlas ti*, relaciona el código “Impacto a largo plazo” con 15 menciones, con los códigos “Maestro como sembrador” con 5 menciones, “Abrir horizontes” con 9 menciones, “Objetivo útil para la vida” con 7 menciones y “Satisfacción por resultados”, con 27 menciones:



Esquema 5.6.1e Impacto a largo plazo

El esquema 5.6.1f sintetiza lo relacionado con este primer signo de la efectividad docente:

Esquema 5.5.6f Satisfacción por resultados



5.6.2 Reconocimiento y confianza de los alumnos (esquema 5.6.2). Esta categoría es muy parecida a la catalogada en el apartado 8.4, “Muestras de cariño y gratitud” pero prefirió dejarse aparte porque tiene un matiz ligeramente distinto: mientras en la presente categoría se hace énfasis en el reconocimiento, en la segunda se privilegia el sentimiento de gratitud. Los informantes reportan sentirse satisfechos por el reconocimiento que les demuestran sus alumnos básicamente en tres distintas modalidades, a saber:

- Alumnos que se inscriben por recomendación
- Alumnos que les siguen en otros cursos
- Alumnos que solicitan orientación extraclase sobre temas personales

Alumnos que se inscriben por recomendación. En realidad todos los docentes estudiados gozan de tal prestigio en el Área de Reflexión Universitaria que es común que en sus cursos se inscriban alumnos recomendados por otros, gracias a la publicidad “boca a boca”. Sin embargo, durante la entrevista sólo se refirieron a este fenómeno Gabriel, Aarón y Juan Ramón.

Gabriel constituye un caso de excepción, porque generalmente los alumnos de sus cursos no se inscriben en función del horario, como sucede la gran mayoría de las veces en los cursos del ARU, sino que vienen por la recomendación de compañeros que ya han llevado el curso. Durante el proceso de preinscripción es tal la demanda por quedar en su curso que llega a tener más de 90 preinscritos, cuando el cupo es de 30.

(...) he tenido la gran fortuna de que muchos de mis alumnos son por recomendación de otros alumnos que vienen buscando una respuesta a sus preguntas entonces, yo creo que si hay alumnos interesados en el área.

Asimismo, es muy notable que un buen porcentaje de los alumnos de Aarón y de Juan Ramón se inscriben por su interés en el profesor, que también son recomendados por alumnos de cursos pasados. Así, Aarón señala:

(...) El otro dice “a mí me la recomendaron me la recomendó fulano, que me dijo de usted”.

Y Juan Ramón señala algo semejante:

Unos conocen, unos van recomendados, porque te recomendó un exalumno: “Mira, métete a esa clase te va a gustar, o hay esto, hay el otro”

Alumnos que le siguen en otros cursos. Este es un fenómeno que al que sólo Quirón se refirió, como un indicio de que los alumnos desean seguir trabajando con él ciertos aspectos de tipo terapéutico:

(...) luego te llegan alumnos que repiten semestre contigo, pues ahí hay algo mas que trabajar con ellos... por lo pronto te siguen, entonces eso habla de que ya algo más están buscando, y si se puede se los provees y si no, no, les dices dónde.

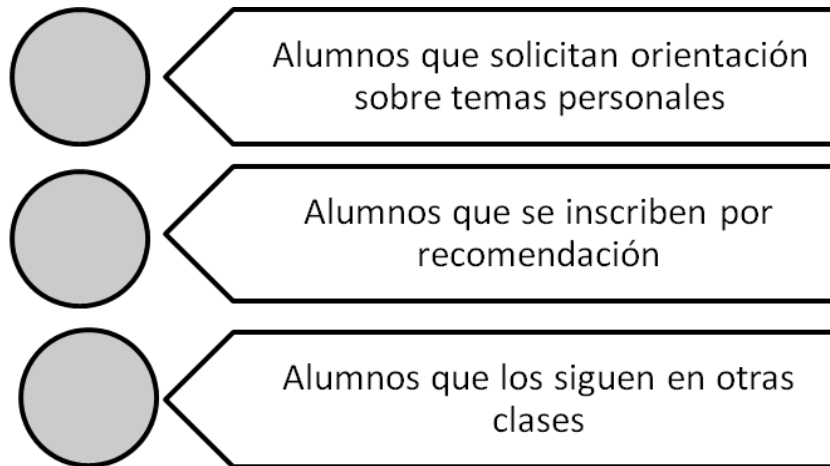
Alumnos que solicitan orientación extraclase sobre temas personales. Gabriel, Beatriz, Raquel, Juan Ramón, Aarón y Quirón refieren este fenómeno como señal de que han logrado establecer con sus alumnos vínculos personales que rebasan lo estrictamente académico, y además, que lo discutido durante la clase ha logrado despertar en ellos inquietudes personales y disparar procesos reflexivos más profundos. Por tanto, este punto ya fue presentado en las secciones destinadas tanto al análisis de las estrategias utilizadas por los informantes para establecer vínculos personales, como al correspondiente a las que usan para promover la reflexión y el pensamiento crítico. Sin, embargo, se asienta también en el presente apartado porque para los informantes, el hecho de los alumnos los busquen “después de clase” es una muestra del reconocimiento que les guardan y de la efectividad de su docencia, cuestión que además les causa una gran satisfacción personal.

“Alumnos después de clase” es un código que se detectó en 7 de los diez entrevistados como referido por ellos mismos, pero que fue constatado en los ocho informantes durante las observaciones de aula. Las veces que fueron observados, no todos sus alumnos salían del aula en el momento de terminar la clase, sino que invariablemente se quedaban algunos que se acercaban a comentar con el maestro algunos asuntos de carácter personal. Como ejemplo, sólo se mencionará aquí a Beatriz, quien afirma que con mucha frecuencia atiende a sus alumnos fuera del aula.

Les he ayudado a varios mismo aquí, en la Ibero, de repente me busco un espacio para platicar con ellos... a veces lo veo inclusive, van un ratito a la casa o... jamás cobro ni jamás son mis pacientes porque ahí solamente son mis alumnos, pero quizá están necesitando alguien que los pueda escuchar y orientar y desde las cosas más... *curiosas* que te platican, pero esa confianza que te da el alumno

El siguiente esquema, 5.6.2 sintetiza los aspectos abordados respecto del reconocimiento y confianza de los alumnos como muestra de la efectividad de la docencia en los informantes.

Esquema 5.6.2 Reconocimiento y confianza de los alumnos



5.6.3. La ayuda invisible a los alumnos (esquema 5.6.3). Como se comentó en la sección inmediata anterior, la intervención del docente como disparador de procesos reflexivos tiene a veces efectos inmediatos en la clase; otras, los alumnos piden hablar a solas con él o ella, fuera del aula, buscando orientación y ayuda sobre problemas de su vida personal. Esta labor de apoyo y consejo a los alumnos permanece oculta para la universidad en su dimensión institucional: desde luego no se registra en las evaluaciones numéricas del SEPEI, pero tampoco queda asentada en el apartado de ese instrumento destinado a los comentarios libres (al menos no en el seguimiento que se elaboró de cinco años para cada informante), ni es, ni será jamás, verbalizada por los alumnos, que permanecen en el anonimato por razones obvias.

La categoría *Ayuda invisible* está inspirada en una expresión de Beatriz, que alude a “esas partes que permanecen ocultas”, “y que no había comentado con nadie hasta ahora”. Sin embargo, constituyen una de las pruebas más poderosas de la influencia decisiva que maestros como los informantes estudiados ejercen sobre el crecimiento personal de los alumnos en el Área de Reflexión Universitaria. Aunque docentes como Gabriel y Juan Ramón (curiosamente los dos sacerdotes católicos) hablan en general de estas confidencias sin ofrecer mayores detalles sobre ellas, Beatriz, Raquel, María y Aarón sí se expusieron en ellas, desde luego salvaguardando la identidad de los alumnos. Entre las problemáticas que les han sido confiadas, fue posible identificar las siguientes:

- Soledad y depresión
- Problemas de pareja

- Violencia de pareja
- Interrupción de embarazos no deseados
- Violencia intrafamiliar
- Relaciones de pareja y sexualidad en general
- Alcoholismo
- Anorexia
- Suicidio

Para presentar estas problemáticas se ha preferido no separarlas por temas, como se había venido haciendo hasta ahora, sino tomar el orden de los relatos según cada informante, con la intención de mayor fluidez en la narración.

Gabriel refiere de modo muy general que los alumnos lo buscan para tratar asuntos que no se atreven a abrir frente al grupo, cuestiones importantes que tienen que ver con sus existencia, de carácter íntimo. Estos acercamientos constituyen para él “una de sus más grandes satisfacciones” como docente, pues significa que verdaderamente logra “provocar una reflexión personal humana”

(Se trata de asuntos) que no se atreven (a externar) en grupo, porque tiene que ver ya con su existencia, y yo te comentaba, y lo digo ahora en la grabación, que es de mis más grandes satisfacciones esta experiencia permanente de que los alumnos se acercan para decir cosas mucho más personales, más íntimas, que no se atreven a decir en clase. Eso significa que sí estamos provocando una reflexión personal humana.

Aarón afirma que, en su experiencia docente, es una constante que los alumnos le busquen para pedirle consejo y orientación sobre problemas delicados de su vida personal: “¡Tú no tienes idea de veras! ¡cosas terribles que salen a raíz de la clase! y no por la plática de ser humano ser humano, sino por el texto poético o por el tema...” De estas experiencias, relata de manera general el caso de un alumno agobiado por la sensación de soledad:

(...) por ejemplo estábamos viendo a Albert Camus en el asunto de “El extranjero” y comparando un poema, y de repente, uno de los chicos, que habla del problema de la soledad ahí, me vino con el tema de la soledad ¿no?. Desde chico, una cosa desgarradora, de esas que te hacen (...)

Además, narra de manera más detallada el caso de tres alumnas: una que después de una clase en la que se discutió sobre los valores superficiales, el egoísmo y el materialismo dominantes en la sociedad actual, escribió una especie de poema cuyo tema central era “Yo no soy de las que no piensan”.

Otra alumna, a raíz de un poema de Pablo Neruda que se leyó en clase, dirigido a una de sus amantes, quien probablemente estuvo embarazada e interrumpió la gestación, solicitó hablar con él en privado y le confió su situación de embarazo:

(...) Por ejemplo, una vez, hablando de un poema de Pablo Neruda que dice Pablo Neruda: "Desde el fondo de ti arrodillado un niño triste como yo nos mira. Yo no lo quiero, amada, porque por esos ojos tendrían que mirar los ojos míos; por esas manos tendrían que matar las manos mías. Yo no lo quiero, amada. Yo soy como los marineros, que llegan y se van, un amor en cada puerto y nada más." Y entonces yo les dije: "Nunca tuvo un hijo. El poema me hace pensar que a lo mejor Matilde estaba esperando un hijo y a lo mejor no lo tuvo por este poema, y después se quejó de no haber tenido un hijo". Bien, se dijo el poema, se leyó, se discutió sobre el asunto de los hijos, de los abortos; inmediatamente el tema del aborto salió, inmediato. Se queda una alumna: "Maestro, quiero hablar con usted", esto fue hace como dos años: "Sí como no, hija". "Bueno, pero mire aquí no dónde..." "Vámonos al API". Nos sentamos en la sala de maestros. Empieza a llorar "¿Y ahora qué pasa? Es que mire, resulta que que mi novio y yo tuvimos relaciones y estoy esperando y si mi papá se entera... me mata, porque mi papá tiene esas ideas, si se entera, me mata maestro. Dígame: "¿Y tu novio que dice? "No, pues él está muy nervioso y como que no quiere hacerse responsable, y no sé qué voy hacer... este, y he pensado yo en el aborto" me dijo llorando. Bueno, mi respuesta fue una respuesta que le hizo reír a la niña (...) yo le dije: Mira, te voy a decir una cosa: en primer lugar, tú sabes cómo pienso con respecto al aborto. ¿Por qué no hacemos una cosa?: ten el niño o la niña; me lo pasas, yo me encargo del como el "tío Gamboín", me encargo del chico, comprendes, de lo que sea, hasta que arregles la situación con tu papá y con tu novio, y no te preocupes, de eso veremos cómo nos las arreglamos. Yo lo crío hasta que ya ustedes se arreglen o hasta que haya una normal para el niño ¿no?. Así le dije, de verdad que se lo dije en serio y lo iba a hacer ¿eh?. Ella se echó a reír y lloró más todavía cuando dije aquello. Le dije: "Ya sabes lo que te dije, ¿eh? ¡Pero de abortar, nada!. (...) dos meses después de todo eso, yo me di cuenta de que no había abortado (...) Sí, entonces yo le dije: "¿óyeme cómo va todo?" "Pues fíjese que hablé con mi papá y le dije la verdad. Y le dije lo que me dijo usted (...) Entonces me dijo que el papá le dijo: "¡Aquí no hay más abuelo que yo!" así le dijo (risa) y entonces le dije: "¿bueno y el novio?" "Está trabajando, ya veremos cómo se arregla esto"... pero ya no la vi más, no supe más de ella... ¡Eso por un poema!

El tercer testimonio que Aarón relata tiene que ver con la situación de violencia de pareja que vivía una alumna y que surgió a raíz de un ejercicio de escritura creativa que Aarón les pidió en clase:

Hubo otra niña que (...) les puse a escribir un cuento y ella hace un cuento de una chica que en la luna de miel el novio la engaña con otra y la golpea, entonces... y ella se había ido de luna de miel, se había casado, se había ido de luna de miel y había regresado. ¡Había sido el caso con ella! y cuando ella está leyendo el cuento en clase, empieza a llorar, también. ¡Imagínate tú! y ahí tengo que quedarme yo hasta el final para ver qué pasa.

En cuanto a *Beatriz*, ella fue quien señaló el mayor número de casos de alumnos que le han pedido ayuda y orientación en temas relacionados básicamente con la sexualidad. Aunque su estilo es muy académico, como ya se ha discutido, y se empeña en que sus cursos sean de alta exigencia en cuanto a lecturas y trabajos, comenta que, en realidad más que los logros académicos que los alumnos obtienen, lo que verdaderamente le resulta gratificante es la confianza que suscita en sus alumnos para pedirle apoyo; son "las partes que no se ven" y que "la universidad ni sabe": su labor de ayuda y orientación que ha podido brindarles a lo largo de los años, sobre una gran diversidad de temas personales que les causan aflicción, y que van desde experiencias como la aceptación de la propia homosexualidad; el dilema de interrumpir o no un embarazo no deseado; el sufrimiento secreto por el contagio que algunos han sufrido de enfermedades de transmisión sexual, como el papiloma humano, o su temor por saber si han contraído SIDA; sus problemas de disfunción sexual

(frigidez, impotencia), hasta temas de violencia intrafamiliar: el maltrato que sufren de los padres o de las parejas, etc. Beatriz los atiende fuera del aula, y su atención va desde una plática breve, hasta vínculos más estrechos, como llevarlos incluso a acompañar al laboratorio por la prueba del VIH porque no se atreven a hacerlo solos. Aunque llega a involucrarse estrechamente con sus alumnos, afirma se cuida de no entablar con ellos una relación de terapeuta- paciente, porque ante todo los mira como alumnos. Beatriz sostiene que en esta entrevista es la primera vez que comenta estos asuntos:

Pero quizá lo más gratificante son las partes que no se ven y que inclusive, la universidad ni sabe, que es cuando se acercan aquellos chicos llenos de dolor... mucha gente piensa que en la Ibero todos son niños bonitos y que tienen una vida tranquila y sin penas y y sin nada... y se acerca aquél lleno de de de dolor porque tuvo una experiencia durísima y, y te dice y te *confía* a ti lo que le está sucediendo, pidiendo que lo ayudes (...) Otros que llegan y me lo platican y después llegan a abrazarme porque me dijeron que salieron negativos, eh... gente que me ha hablado para decirme que está embarazada, y, y que qué puede hacer, y pues lo que hago es reflejarles lo que ella puede hacer dentro de sus capacidades pero que la decisión es de ellos...eh... gente que ha llegado a decirme que acaba de, de descubrir que es gay, después de 20 años de haberse pensado heterosexual, y... que ya sea por teléfono, por mensajitos que ahora te lo mandan los chicos, quién acaba de terminar con el novio, quien tiene una relación conflictiva, quién es abusada físicamente en el sentido de golpes y de maltratos por los padres... quién te llega a platicar que tiene el virus del papiloma humano, que si el amante la dejó, que si... hasta alguien que te llega y te dice “¡Qué crees Beatriz, tuve mi primer orgasmo!”... Yo creo que eso es lo más satisfactorio, y lo que me permite seguir aquí y que, curiosamente, nunca había yo platicado de todas esas experiencias...

Como en el caso de Aarón, esta potencialidad de ayuda de Beatriz, las decenas de jóvenes que han obtenido de ella el apoyo que en algún momento requerían de manera inminente, el crecimiento personal que promovió su intervención oportuna, la confianza que su discreción y sabiduría han logrado, son aspectos que quedan en el anonimato, y que paradójicamente, son los más valiosos de su práctica docente, aquellos que le dan su sentido más profundo y la satisfacción más duradera.

Quirón, por su parte, relató durante la entrevista que para él es una experiencia frecuente que los alumnos se acerquen a él en busca de alguna orientación. En este sentido, narró sucintamente un caso relacionado con el tema del suicidio, revelador del impacto de su docencia en la vida de sus alumnos. A pesar de la gravedad del tema, lo relató de manera muy breve, como si quisiera restarle importancia y, quizás, para no parecer soberbio. Justo después de narrarlo, explicó que en general “trata de hacer a un lado” este tipo de cosas, precisamente porque es “hipersensible” a ellas:

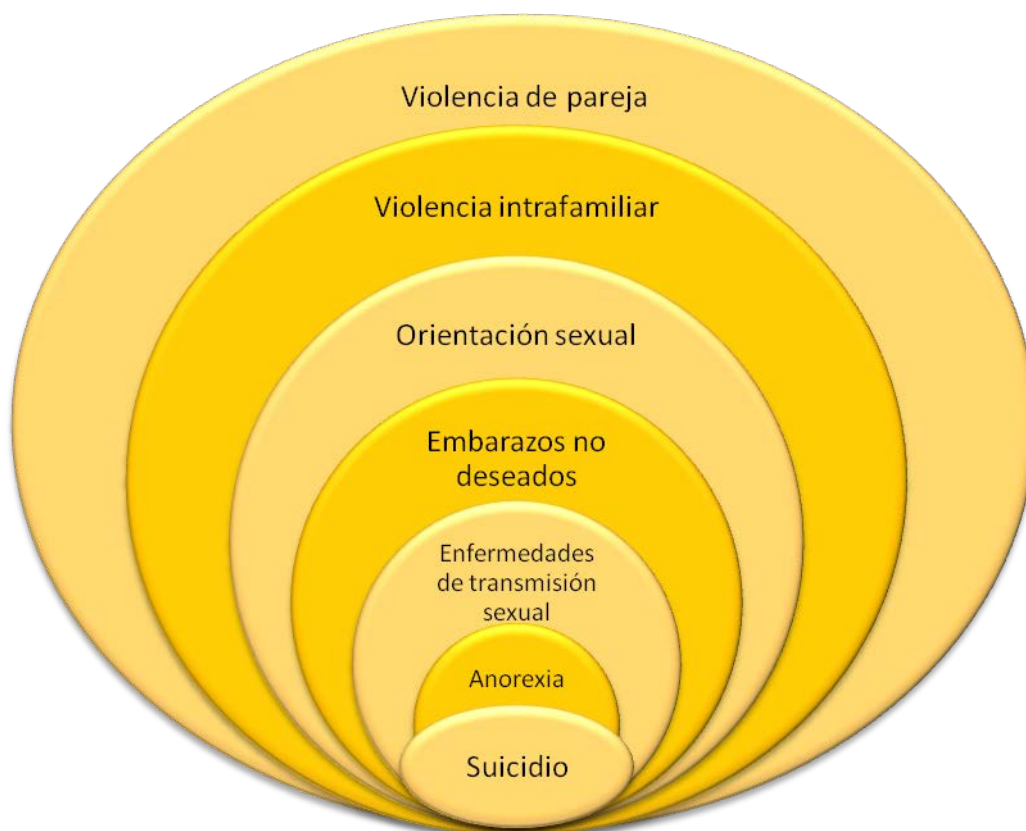
Mira, de los (casos) que llego a recordar... uno fue de una chica que nunca supe quién era, ya ves que los mandan por Internet, que decía que un día había pensando en que... ya estaba pensando en suicidarse y antes de hacerlo estaba como que acomodando sus cosas en su cuarto y encontró un cuaderno con notas de mi clase y ya no se suicidó. (...) Sí me conmovió, nada más que cuando vienen comentarios así (...) una actitud mía es no engancharme (...), entonces ese comentario si me conmovió pero lo hice a un lado.

Respecto de *María*, como ya se ha reiterado, es común que los alumnos recurran a ella para contarle problemáticas de índole personal, consecuencia que es natural y congruente con una práctica docente que fomenta la introspección y el autoconocimiento. El caso referido anteriormente de la joven que decidió romper su compromiso matrimonial es uno de los ejemplos del impacto de la docencia de María en la vida de los alumnos, y también testimonio de la ayuda “invisible” que les presta cuando ellos abren la puerta de su vida personal en busca de su ayuda. María afirma que las satisfacciones que logra en este sentido son mayores que los fracasos, aunque no todos los casos se resuelven tan bien como los ya relatados. Cuenta, a modo de ejemplo, la problemática de anorexia que vivió una de sus alumnas, y que María descubrió mediante la estrategia de los ensayos por escrito, pues la joven nunca se atrevió a abrirla frente al grupo. Aquí María dice que pudo ayudarla muy limitadamente, pues su caso ya estaba muy avanzado, pero que al menos le quedó la satisfacción de que la joven pudo identificar y hablar de su problema, que es un paso crucial.

Son mayores (las satisfacciones), porque por ejemplo, en el caso de esta chava con anorexia, lo que pudo escribir a partir de que acepta su problema, porque no lo aceptaba y eso es lo peor, el no aceptarlo. Entonces, traía broncas con los papás, porque ellos le piden un grado de perfección inhumano. Sin embargo, creo que a partir del proceso que ella escribió y a partir de que lo acepta, porque yo, fortuitamente si tú quieres, traía un texto que hablaba de la anorexia, por una pintora que habla de su problema, entonces esta chava se clavó y se quedó ahí y de repente yo no la sacaba de eso y yo decía ¿por qué? Y la ví, triste, triste, triste, pues bueno, ese lapso que yo pude estar con ella, pues es lo que tocaba también ¿no? Y uno no puede hacer más.

El siguiente esquema 5.6.3 sintetiza lo tratado en este apartado sobre la ayuda “invisible” que los informantes brindan a sus alumnos como un signo importante de la efectividad de su intervención docente.

Esquema 5.6.3 La ayuda invisible a los alumnos



5.6.4 Muestras de afecto y gratitud de los alumnos (esquema 5.6.4). Este último signo de la efectividad de la docencia de los informantes proviene tanto de lo que ellos narran en sus entrevistas como de los comentarios de los que se ha hecho un seguimiento de cinco años para cada informante. Se abordará primero la información analizada a partir del discurso de los docentes, de la que fue posible identificar dos subcategorías:

- Apoyo recibido de los alumnos
- Muestras de cariño

Apoyo recibido de los alumnos. Este es un aspecto que informantes como Raquel, Elena, Beatriz, María y Juan Ramón refieren de una manera más abstracta, cuando afirman que sus alumnos les han enseñado muchas cosas, y que constantemente aprenden de ellos y se enriquecen, cuestión en la que son particularmente insistentes Beatriz y Raquel. Sin embargo, el único informante que habló de asuntos más concretos sobre la ayuda que ha recibido de sus alumnos, y quien dio pie para

establecer esta categoría, fue Aarón, ya que además muestra un agradecimiento más enfático en este sentido. En efecto, el cultivo cuidadoso de la vinculación personal de Aarón con sus alumnos a menudo se convierte en una relación de amistad que trasciende el espacio y tiempo del curso: Aarón les ha ayudado, como se comentó ya, a editar, por ejemplo, una revista de los alumnos de Derecho, y sus alumnos le han instruido sobre el uso de la tecnología, e incluso la relación que establece con ellos abarca aspectos de la vida más personal, como sucedió cuando todo un equipo de alumnos le hizo la mudanza de su departamento. En sus palabras:

Bueno, de hecho me han ayudado hasta mudarme ahora que me mudé, ¡fue una caravana eso! Toda la plana de Derecho completa, la plana de Derecho: el presidente, el secretario, todos los muchachos agarraron sus coches, sus camionetas, para mudarme, porque sale muy caro una mudada con tanto libro, y en un día, agarraron y todo lo empezaron a cargar para allá. Y uno de ellos, muy fuerte, cargó la lavadora; ¡oye la lavadora tú, en los hombros!, yo estaba, yo decía: “¡pero Juan, te vas a caer! ¿esto qué es?”. “-No te preocupes”. Bueno me instalaron todo aquello rápido, cuando se fueron y cuando cerré la puerta, ¡estaba todo puesto allá adentro! y ahorita a ordenarlo ¿no?

Realmente no es común que sucedan este tipo de anécdotas, que son muestra de la reciprocidad que la Sociedad de Alumnos de Derecho le mostró por haberlos ayudado a sacar la revista de la que él se considera “padre putativo”.

Muestras de cariño. Esta categoría podría muy bien incluir a la anterior, sólo que se quiso destacar para asentar aquí las manifestaciones más comunes que reciben los docentes estudiados por parte de sus alumnos, que en efecto, tienen que ver con el reconocimiento que les guardan, pero en las que se enfatiza más el cariño que el respeto.

A estas manifestaciones se refieren, además de Aarón, María, Raquel y Juan Ramón, aunque en realidad se constatan en todos los informantes a través de los comentarios recabados en el SEPE1.

Aarón relata en la entrevista que, al pasar el tiempo, sus alumnos lo reconocen y “lo ven con cariño”:

...me ven con cariño: los he visto correr así para darme un beso, un abrazo en la calle, y esas cosas no...¿ya no te acuerdas de mí? Tú me diste esto y esto,-

Y además hace referencia a los comentarios del SEPE1:

Por las cosas que dicen: me ponen cosas que a veces digo “bueno, estará inmerecido, quizás ¿no?” Me ponen cosas muy bonitas y, y, siento así como... no sé...

En cuanto a María, la calidez que refleja en su trato es retribuida por sus alumnos con muestras de cariño y agradecimiento a través de los comentarios que quedan registrados en las evaluaciones del SEPE1 y en el trato que ella recibe al encontrarse con sus alumnos y exalumnos por los pasillos. Algo semejante ocurre en los casos de Beatriz, Raquel y Elena, cuyos alumnos a

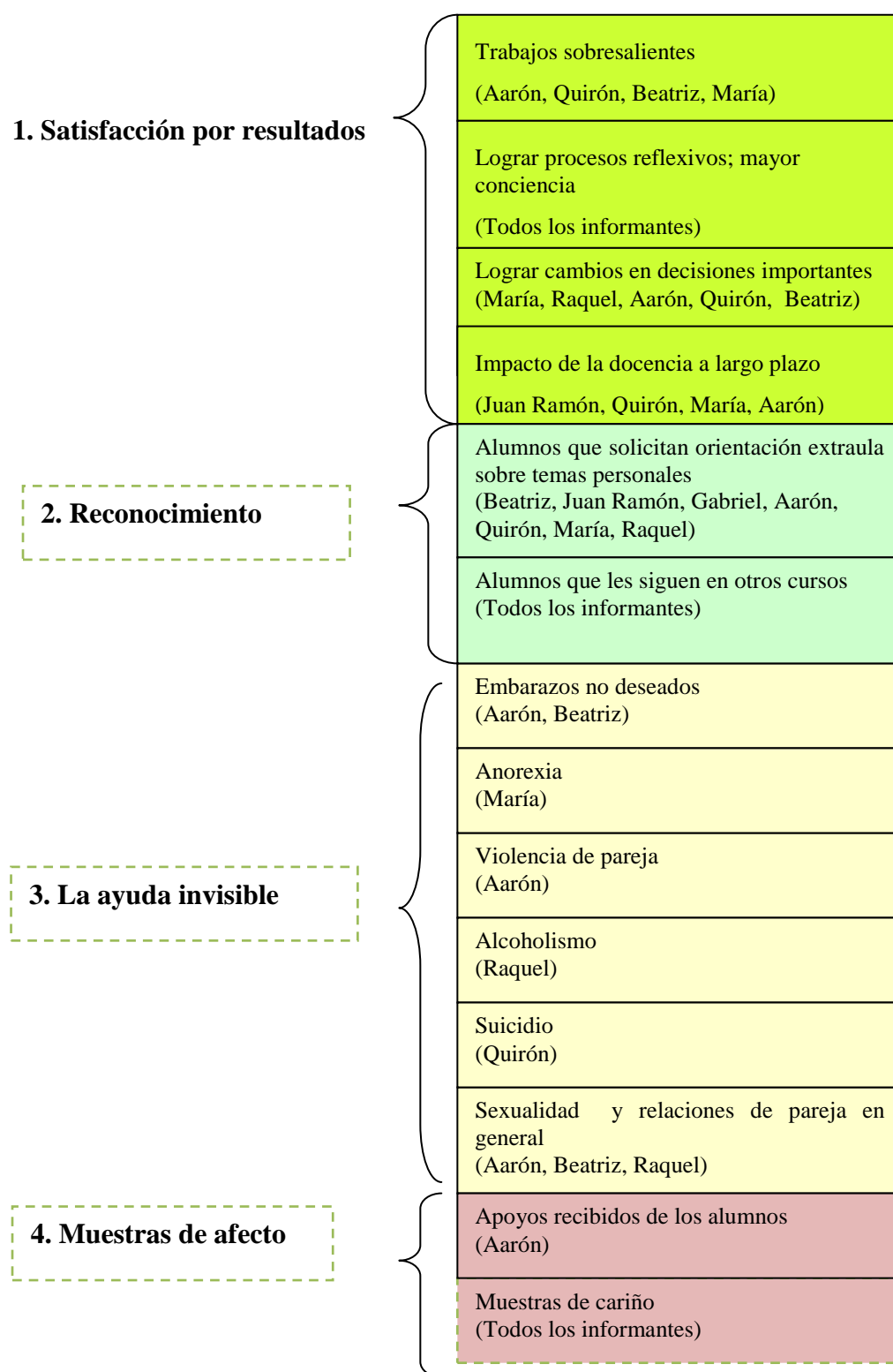
menudo tienen con ellas muestras de cariño, afecto y gratitud. Las saludan por los pasillos, las recomiendan a sus compañeros y escriben comentarios elogiosos sobre ellas en las encuestas del SEPE, que se han mantenido constantes a lo largo de años que han trabajado como docentes en el Área de Reflexión Universitaria.

Juan Ramón, por su parte, señala que la primera fuente de satisfacción que él recibe son los comentarios que los alumnos le escriben en la evaluación de sus cursos, donde él percibe que logró los objetivos que se proponía, al menos desde la percepción de los alumnos. Dentro de estos comentarios, hay una frase que se ha venido repitiendo a lo largo de los años y que a él le causa un especial impacto: “Juan Ramón nos enseña a vivir” expresión que para él constituye “la medalla más grande” que pueda recibir cualquier maestro.

Sí, mira tengo muchísimos años en los que en los que de veras ya ni me fijo en lo que dicen (las evaluaciones) pero, de repente, cómo te dan los papeles, hay una cosa curiosa, fíjate: siempre han dicho *lo mismo* a veces con las mismas palabras, muchachos con distancia de 15, de 25 años diciendo lo mismo: “es el mejor maestro que tenido, le encanta dar su clase por eso me encanta venir a oírlo”. Otros: “Es una clase a la que se va más aunque no pasen lista porque va uno porque le gusta estar ahí” “se me hace corta la clase; es más de lo que la clase anuncia porque Miguel nos enseña, y ahí está lo que tú me preguntas ahorita, nos enseña *a vivir*”. Eso el día que yo lo leí por primera vez, te digo que es una frase que casi con las mismas palabras se ha venido repitiendo bendito sea Dios, eso creo yo que es la *medalla más grande* que me puede dar mis muchachos como maestro.

En la sección de anexos, y como triangulación, la tabla del Anexo 1 que registra los comentarios de los alumnos, a la que se hizo referencia en el capítulo 1, ofrece claros ejemplos del impacto de estos docentes. Finalmente, como síntesis de lo planteado en este capítulo, el esquema 5.6.4 ofrece una visión global de los aspectos abordados en todo este capítulo.

Esquema 5.6.4 Signos de la docencia efectiva



5.7 LAS DIFICULTADES DE LA DOCENCIA

En el apartado anterior se abordaron los signos o señales más significativas de la efectividad docente de los informantes, cuya práctica educativa causa un poderoso y benéfico impacto en la formación de muchos de los estudiantes que han pasado por sus aulas. Sin embargo, el hecho de ser considerados como modelos de docencia efectiva no significa que estén exentos de problemas, dificultades y fracasos; de ahí que se consideró importante reportar en este estudio estos aspectos, con la finalidad de tener una visión lo más equilibrada y completa posible de las aristas de su labor docente. Por esta razón, en este último capítulo del estudio se abordarán las principales dificultades que los informantes externaron respecto de varios aspectos de su práctica docente durante las entrevistas. La información recabada se obtuvo en primer lugar por la pregunta que se les hizo respecto de experiencias o situaciones difíciles que hubieran vivido dentro de la universidad, pero también se obtuvo de diversos comentarios que externaron en relación con los cambios que percibían en los jóvenes actuales; las estrategias que utilizaban para motivarlos, para lograr entablar vínculos con ellos o para promover procesos reflexivos en el aula, entre los temas más importantes. La triangulación de la información de los datos se hizo a través de las observaciones de aula y de los comentarios de los alumnos extraídos del SEPE1.

Después del proceso de codificación primaria (línea por línea) y de categorización secundaria de las entrevistas, en un tercer momento se lograron identificar, tomando como punto de partida las seis dimensiones propuestas por Fierro, Fortoul y Rosas (1999), cuatro ámbitos o dimensiones en las que se pueden agrupar las dificultades reportadas por los docentes estudiados: la *dimensión institucional*, que incluye aquellas que surgen de la relación entre el profesor y la institución; la *dimensión pedagógica*, que se refiere a los problemas didácticos que enfrenta el docente en el aula respecto del logro de los objetivos educativos; la *dimensión relacional*, que se refiere a las dificultades que surgen en la interacción cotidiana entre el docente y sus alumnos, y finalmente, la *dimensión personal*, que agrupa aquellos problemas que el docente atribuye principalmente a sí mismo, a sus propias deficiencias y no a las de la institución o a las de los alumnos, por ejemplo. Dentro de cada una de estas dimensiones se encuentran distintos tipos de problemáticas a las que hicieron referencia.

Desde luego, como ya se ha comentado, la clasificación se presenta como un medio o instrumento para encontrar cierto orden y sentido lógico, pero todas las dimensiones propuestas

están estrechamente vinculadas unas con otras y el límite entre ellas es tan impreciso como imposible de establecer claramente.

A continuación se presentarán los resultados de acuerdo con estas cuatro dimensiones propuestas.

5.7.1. Dimensión institucional: el docente en relación con la institución. Se agrupan aquí una serie de problemáticas referidas directamente por Aarón y Beatriz, e indirectamente por Quirón, pero que en cierta medida comparten también muchos de los docentes del Área de Reflexión Universitaria. Estas problemáticas, a su vez, se agruparon en tres subcategorías:

- La situación de fragilidad en la que se encuentra el docente de asignatura
- La falta de reconocimiento y apoyo de la institución .
- La falta de espacios para el intercambio entre los colegas docentes.
-

La situación de fragilidad que vive el docente de asignatura. La fragilidad, que es parte inherente de la condición humana, como diría Gabriel, es percibida por los informantes desde un aspecto más particular, como efecto de su condición de maestros contratados por hora y está relacionada con los siguientes aspectos:

- Inseguridad laboral (Aarón, Beatriz)
- Problemas económicos (Aarón)
- Problemas de salud (Aarón, Beatriz)
- El SEPE como criterio de recontractación (Beatriz)

Inseguridad laboral. Esta es, por llamarla de algún modo, “la condición matriz”, pues engendra y alimenta a las otras tres. Tiene que ver, esencialmente, con la inseguridad económica que implica el tipo de contratación laboral de los docentes, “por horas de clase”, lo cual quiere decir, en términos prácticos, que cada semestre sus ingresos dependen de que se les “abra” o no el grupo, esto es, que los alumnos se inscriban en un número suficiente en él. Aunque los informantes estudiados en realidad no han tenido problemas muy graves en este sentido, pues durante años no han perdido su continuidad como profesores, sí ha afectado en cierta a aquellos cuyos ingresos principales provienen de la docencia, como es el caso de Aarón, quien en algunas ocasiones se ha quedado sin uno de los cuatro grupos que regularmente tenía. Además, durante muchos años (con certeza desde 1988, cuando la universidad trasladó su campus a la zona de Santa Fe, hasta el año

2001) los maestros de asignatura pudieron impartir un máximo de 4 materias (16 horas semanales), pero a partir de ese año, y por disposiciones oficiales, este tope se disminuyó a 3 materias (12 horas semanales), lo que implicó una reducción del 25% de su posibilidad de ingresos dentro de la universidad, lo que le obligó buscar clases en otras instituciones. Si a esto se suma el hecho de que, con los cambios de planes de estudio de licenciatura que entraron en vigor en 2004, las seis materias llamadas “de integración” se disminuyeron a cuatro “de reflexión universitaria”, la planta docente sufrió una reducción considerable. Por otro lado, no hay que olvidar que los profesores de asignatura constituyen la gran mayoría de la “fuerza docente” de la universidad: en el Área de Reflexión Universitaria, por ejemplo, existen cuatro docentes con plaza de tiempo completo contra 120 profesores de asignatura, para atender a un promedio de 4000 alumnos por semestre. Esto significa que la labor formativa está prácticamente a cargo de maestros que semestre a semestre viven en la incertidumbre de que se abran o no sus grupos, situación que se volvió crítica de 2004 a 2008, período en el que la reducción de materias por el cambio curricular ocasionó la paulatina y consecuente disminución de la planta docente, y período dentro del cual también se recabó la mayor parte de la información para la presente investigación.

Sin embargo, es justo subrayar que la condición de fragilidad a la que están expuestos los profesores de asignatura, si bien es lamentable, no puede imputarse a la ligera a una institución como la Universidad Iberoamericana, que no recibe apoyos financieros por parte del gobierno ni cuenta con otras fuentes de financiamiento, por lo que depende para su operación esencialmente de los pagos de los alumnos, de modo que las contrataciones temporales parecen ser la opción económicamente más viable.

Problemas económicos. Esta parece ser una condición general de los profesores en todo el país, en todos los niveles educativos, ya sea que los docentes cuenten o no con una plaza laboral, pero se agudiza en aquellos que trabajan como presentadores de servicios profesionales independientes. Aarón, como ya se mencionó, vive de la docencia por horas, lo que significa que no tiene una plaza laboral, ni las prestaciones consiguientes, de modo que la lucha por el sustento le hace vivir en un estado de indefensión que se han agudizado con el correr de los años:

Tú ves todas dificultades de índole económico material y de prestaciones y todos esos problemas que tenemos aquí los de asignatura y todo eso todo eso llega un momento en que uno lo pone a un lado... porque si tú te pones a fijarte en eso, entonces aquello se convierte en una lucha frontal con algo que verdaderamente no tiene que ver con el corazón que tú has de entregar a la hora de dar clases.

Problemas de salud. Esta condición fue reportada por Aarón e indirectamente por Beatriz, pues ambos han tenido problemas de salud delicados que afortunadamente han podido superar. Hace más de diez años, Aarón padeció un cáncer del que afortunadamente se recuperó, y durante ese episodio vivió la solidaridad de otros docentes de asignatura que le sustituyeron durante todo el semestre para que Aarón no perdiera sus ingresos:

(...) la enfermedad me hubiera dado jaque mate pero Dios es muy fuerte, quizás sabía que todavía me quedaban muchos alumnos, muchos muchachos, mi propio hijo imagínate todo eso...no, lo que yo he vivido como profesor es algo maravilloso...

Beatriz habla de este sentimiento de inseguridad que le provoca el en el miedo a ser o no recontractada el siguiente período escolar si falta a causa de alguna enfermedad:

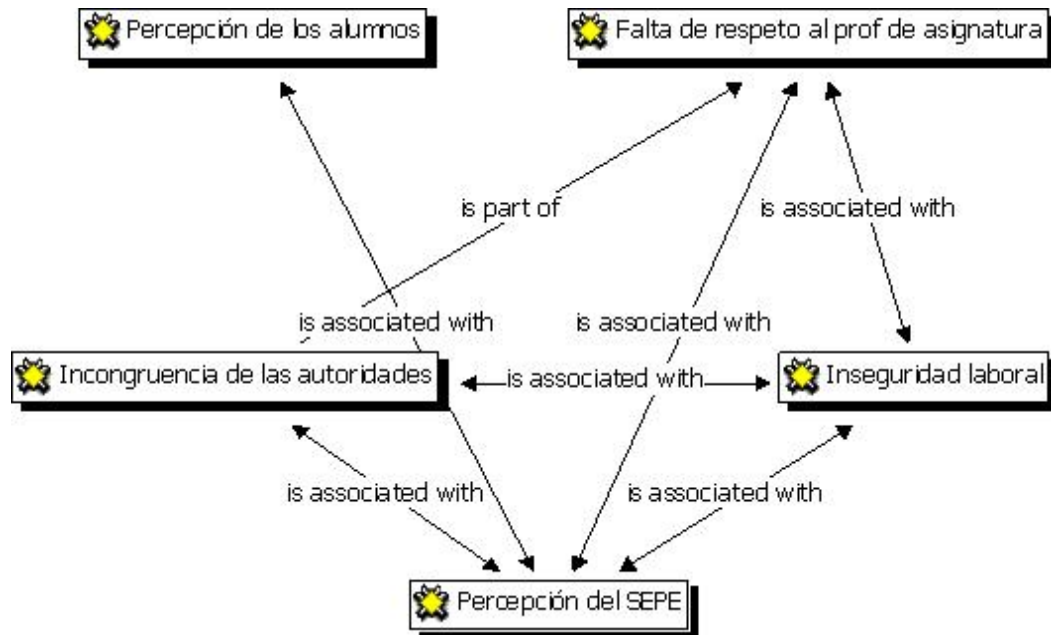
Yo siento que en cualquier momento me pueden correr; no siento que haya mayores consideraciones en el trato ¿no? (...) y en especial puedo decir que en integración, me han regañado o me han dicho, porque... me da pavor, por ejemplo, faltar. Llevó mucho semestres que gracias a Dios no me he internado, que sería lo único, en donde no tengo ninguna sola falta, pero puedo decir que hay veces que estoy muy cansada, digo, no en balde pasan los años, que podría decir: “hijos, es que hoy no me puedo levantar”, y ni siquiera me atrevo a pensar en no venir.

El SEPEI como criterio de recontractación. Beatriz es la portavoz del recelo con que muchos profesores miran este instrumento que recaba la opinión de los alumnos sobre el curso y sobre el profesor hacia el final del semestre. Ella piensa que es una evaluación “totalmente arbitraria”, porque refleja más que nada lo bien o mal que “le caíste” a algún alumno. Además, esta condición ha empeorado desde que se realiza en línea, porque los alumnos lo contestan sin ningún cuidado, e inclusive se presta a que pidan a alguien más que lo haga por ellos. Pero más allá de esta falta de confiabilidad del instrumento, el verdadero problema es que la institución parece tomarlo *demasiado* en cuenta, como principal criterio de recontractación:

(...) aunque puedo decirte que el alumno no siente que él tenga el poder a través de SEPE... si te castiga y todo, pero la mayor parte de los alumnos no saben que sí se toman en cuenta los SEPES. Es más, muchos se han sorprendido de saber que nos los entregan a los maestros: ni siquiera saben; es su forma de vengarse, sin darse cuenta, sin pensar en las consecuencias que esto tiene. No saben que es tomado, de diversa manera y forma y cuenta, pero que sí es tomado en consideración. Entonces, no creo que sea tanto del clientelismo, yo creo que es una presión mucho más institucional hacia los maestros, y, a lo que te lleva es a que tengas que seducir a los alumnos, en el buen plan (risas) obviamente, pero que de alguna manera...eh... pongas límites, pero suave, con una sonrisa, para que no caerle mal al chico, y que te importe mucho el caerle bien a los alumnos, por que esto va en redundancia de tus SEPE, pero, pero es más una cosa institucional: los chicos no saben el poder que tienen con el SEPE.

El siguiente esquema elaborado en el Atlas ti muestra gráficamente la relación del código “Percepción del SEPE” a partir del discurso de Beatriz con 14 menciones (13 de las cuales pertenecen a Beatriz), con los códigos “Inseguridad laboral” con 4 menciones (de Beatriz), “Falta de

respeto al profesor de asignatura” con 3 menciones (de Beatriz), “Incongruencia de las autoridades” con 3 menciones (de Beatriz), y “Percepción de los alumnos” con 14 menciones, 2 de las cuales son hechas por Beatriz:



Esquema 5.7.1.1 Percepción del SEPE

La falta de reconocimiento y apoyo de la institución. De todos los informantes, Beatriz es la única que expresa, quizás por su experiencia personal con el anterior coordinador del área, que en los últimos años en la institución se vive un clima general de falta de respeto hacia el profesor, especialmente el de asignatura, población que como se indicó, constituye más del 80% de la docencia en la universidad. Señala que la institución ejerce una gran presión y exigencia a los maestros, pero por otro lado no los reconoce, no le importa su experiencia, antigüedad y conocimientos, y que no se le reconoce como ella hubiera esperado:

Siento que al maestro de asignatura no hay un respeto por él en su dignidad humana...eh, se nos exige mucho, se nos presiona mucho, pero francamente no se nos reconoce...eh, yo quizá como les digo a veces de broma, estoy esperando que me den mi medalla Ignacio de Loyola, que me deberían de haber dado a los 40 años, porque considero que la merezco, no creas que porque ya tengo 40 años, porque realmente he hecho un esfuerzo que lo reconozco yo pero que no lo reconoce la universidad como institución ahorita, que sí lo reconocieron en otras épocas.

Lo que es más difícil es ganarte el respeto de la institución hacia los maestros ¿no? El que te consideren y te vean no solamente como alguien que te pagan un sueldo porque des clases y, y en el SEPE salgas bien.

En varias ocasiones durante la entrevista, Beatriz se lamenta de los cambios que ha vivido a lo largo de sus 42 años en la institución y que podrían resumirse en cinco palabras *la Ibero se ha deshumanizado*. Tal deshumanización tiene que ver con los problemas anteriormente expuestos: la falta de reconocimiento y respeto institucional hacia la figura del profesor, hacia su dignidad como persona; la presión y exigencia a las que se le somete sin ofrecerle alguna seguridad laboral, al menos en función de su antigüedad y buen desempeño; la ignorancia y descuido en el que se tiene a los alumnos y maestros que están interesados en hacer algo por la sociedad; el trato descortés, indiferente o displicente de las autoridades: “Se ha deshumanizado la Ibero fuertemente, ojalá el trato humanista siguiera para todos los que formamos parte de ella”.

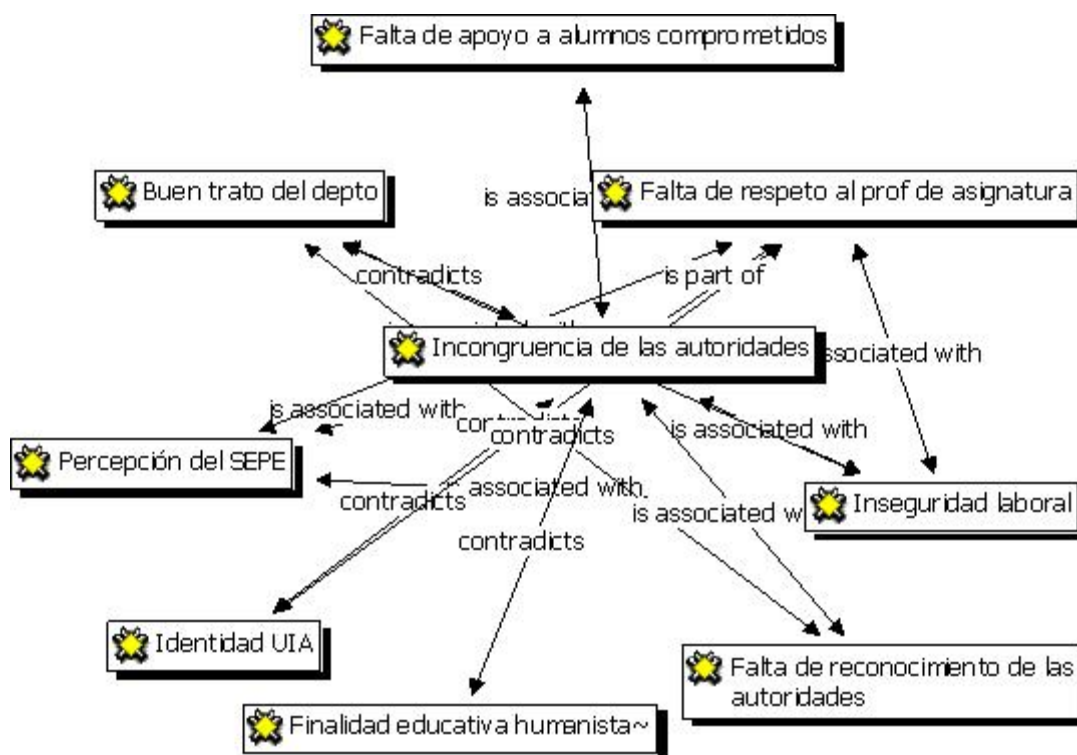
Beatriz se conduce de este contexto pero éste no es suficiente para debilitar su vocación docente; ella encuentra un punto de apoyo en la relación directa con algunas personas en la universidad, y sobre todo con sus alumnos en el salón de clases:

(...) A nivel de maestra, yo siento que, hoy por hoy, en este momento, en la universidad, no le importa. Ya no siento que mi antigüedad traía un respeto, un... siquiera la consideración de preguntarme: “oye, Beatriz, ¿y qué piensas de esto?”. Muchas veces ni siquiera del respeto al horario, ni el respeto a tus conocimientos, que muchas veces me he ganado a nivel de amabilidad y de sonrisa y (...) Me he ganado el respeto, el afecto de algunas personas, pero no como institución.

Mira, yo creo que si yo sigo dando clases aquí, y amando la Universidad Iberoamericana, porque como alguna vez yo les dije, la camiseta no la traigo puesta, la traigo grabada en la piel; (...) y si sigo en esta universidad, es porque amo a la filosofía educativa, amo los valores, amo el humanismo que me enseñaron a aquí en la Ibero los jesuitas.

(...) Pero hoy por hoy, porque todo eso lo amo y amo a los alumnos, porque siento que tengo mucho que dar y lo doy, no por la institución.

Tomando el discurso de Beatriz, el siguiente esquema elaborado en el Atlas ti muestra gráficamente la relación del código “Incongruencia de las autoridades” con 3 menciones de Beatriz, con los códigos “Inseguridad laboral” con 4 menciones (todas de Beatriz) “Falta de respeto al profesor de asignatura” con 3 menciones de Beatriz, “Falta de apoyo a alumnos comprometidos con 4 menciones, “Buen trato del departamento” con 2 menciones (ninguna de Beatriz), “Percepción del SEPE” con 14 menciones (13 de las cuales pertenecen a Beatriz), “Identidad UIA” con 12 menciones (cuatro de las cuales pertenecen a Beatriz) y “Finalidad educativa humanista”, con 17 menciones:



Esquema 5.7.1.2 Incongruencia de las autoridades

La falta de intercambio entre colegas. Este tercer aspecto de las dificultades en la dimensión institucional fue referido literalmente por Aarón y por Quirón, pero en realidad refleja una experiencia común de todos los maestros de reflexión universitaria, y muy probablemente, de todos los maestros de asignatura de la universidad. La dificultad para reunirse de manera frecuente en seminarios de estudio, o simplemente para intercambiar experiencias, por ejemplo, se debe en buena medida a la condición estructural de su forma de contratación como maestros por horas, que les impide dedicar más tiempo a la construcción colectiva del conocimiento y la capitalización de la experiencia docente que les permita, entre otras cosas, colaborar con los maestros menos experimentados en situación de intercambio y aprendizaje entre pares. Durante la dirección del Dr. Juan Bazdresch se instauraron seminarios mensuales con los para cada uno de los colegios/academias de profesores de los seis temas que entonces conformaban el ARU, por cuya asistencia los docentes recibían una compensación económica modesta, pero que fue suficiente para que estos seminarios tuvieran una nutrida participación y se produjeran textos colegiados que su usaron durante muchos años, aún después de que esos seminarios fueron suspendidos, al dejar la dirección el Dr. Bazdresch.

Actualmente, la incomunicación y aislamiento en la que desarrollan su labor docente los académicos de asignatura en esta área es una situación grave que trata de subsanarse mediante cursos cortos durante los veranos, un *Diplomado en Docencia y Reflexión Universitaria* que se ha ofrecido ya en dos ocasiones, y con dos reuniones semestrales (llamadas inapropiadamente “seminarios”) y convivencias sociales al inicio y fin de los semestres, pero todas estas actividades no son suficientes para conformar un trabajo más sistemático y profundo como colegio o academia de profesores que permita, por ejemplo, el desarrollo de una didáctica especial para este tipo de materias, la profundización en el debate humanista contemporáneo y la conformación de un sentido de pertenencia como cuerpo docente. Quirón se refiere a que las condiciones de contratación del profesor de asignatura le impiden disponer de tiempo libre que pueda destinar al diálogo con otros colegas para construir un conocimiento docente para el tratamiento pedagógico de las materias del ARU:

Es poco ese diálogo porque pues ya sabes que como maestro de asignatura no hay muchos espacios en donde uno pueda intercambiar, porque la mayoría de nosotros tenemos otras actividades (...)

Sin embargo, señala que lo que le ha ayudado a mejorar su docencia son estas escasas oportunidades de intercambio con los colegas:

Fíjate que en los últimos semestres, por un lado los seminarios que aquí se dan con los maestros que es una o dos veces por semestre, el contacto con amigos maestros que también compartimos la materia y que a nivel de pasillo o en API, intercambiamos lo que sabemos, como nos está yendo, nos van pasando *tips*, herramientas y la otra es ya un diálogo que en el último año, he estado teniendo con algunas personas de esta área porque te han llamado, porque tú los buscas.

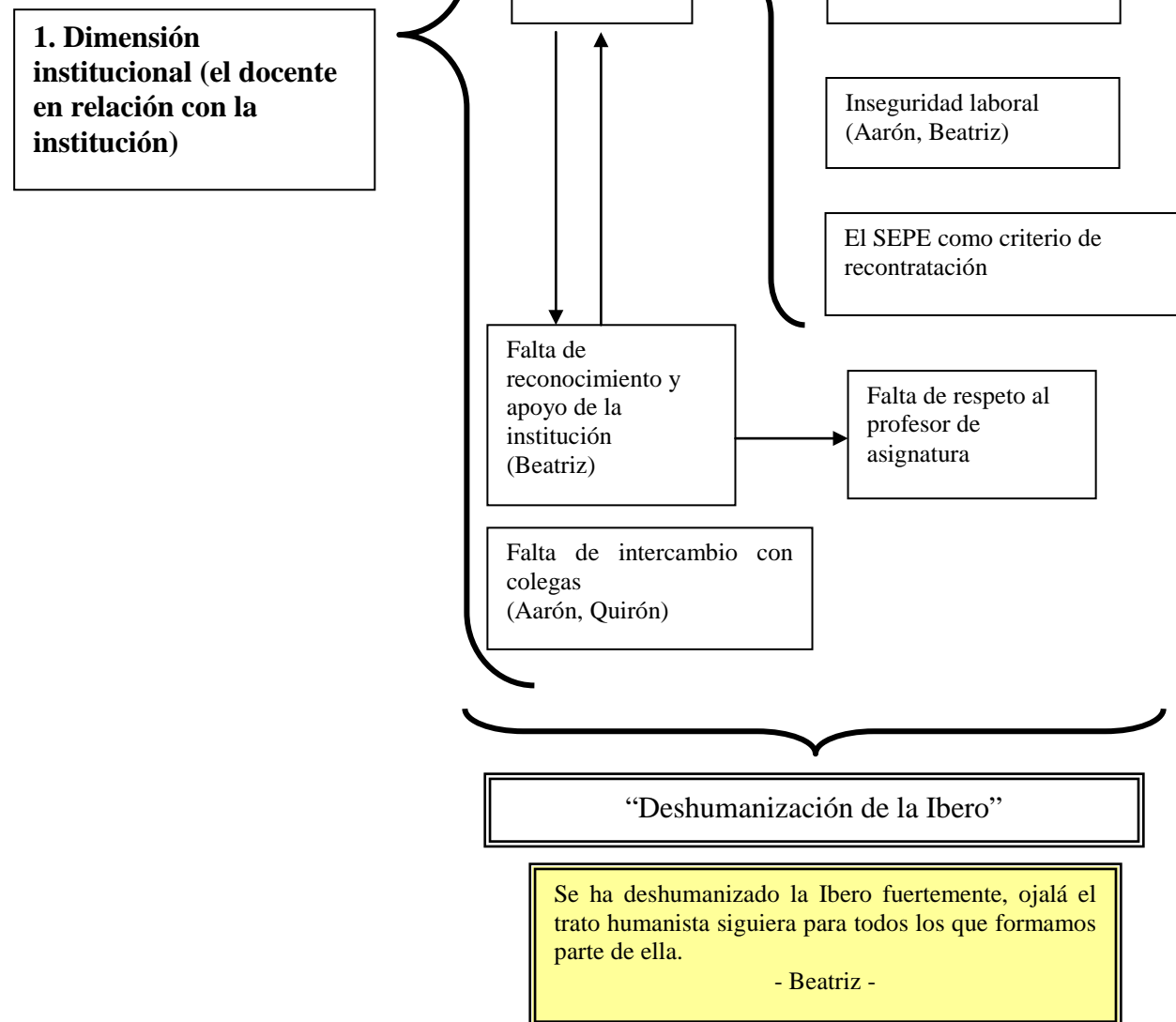
Por su parte, Aarón al finalizar la entrevista solicita abiertamente que los seminarios abiertos por el Dr. Baszdrech pudieran volverse a operar:

¡Ah, sí! yo quisiera agregar algo más: que otra vez se inauguren las reuniones que teníamos los viernes los profesores de asignatura, los profesores todos de integración ¿te acuerdas? que los viernes hacíamos una reunión de evaluación, de intercambio, entre todos. Yo quisiera que volviésemos a lo mismo y que no solamente nosotros, sino los de todas las áreas de la universidad hiciesen lo mismo: reunirse los viernes para hacer intercambio de las experiencias habidas en la semana.

A continuación, el esquema 5.7.1 ofrece una visión sintética de las dificultades de la docencia en la dimensión institucional.

Esquema 5.7.1 Dificultades de la docencia.

Dimensión institucional



Siento que al maestro de asignatura no hay un respeto por él en su dignidad humana...eh, se nos exige mucho, se nos presiona mucho, pero francamente no se nos reconoce...

Lo que es más difícil es ganarte el respeto de la institución hacia los maestros ¿no? El que te consideren y te vean no solamente como alguien que te pagan un sueldo porque des clases y, y en el SEPE salgas bien.

5.7.2 Dimensión pedagógica (el docente y el logro de los propósitos educativos). En este ámbito se han incluido las dificultades que los informantes manifestaron respecto de los problemas que enfrentan al conducir los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula y que tienen que ver con las estrategias didácticas que utilizan para lograr motivar a sus alumnos y promover el pensamiento crítico y reflexivo, especialmente en lo relativo a temas valorales. Esta dimensión “pedagógica” está en estrecha vinculación con la “relacional”, pero se ha preferido separarlas para distinguir en lo posible lo que tiene que ver con asuntos de carácter preponderantemente didáctico de aquellos otros conflictos que surgen en la interacción humana en cuanto tal. Hecha esta aclaración, dentro de la dimensión pedagógica fue posible identificar dos grandes conjuntos de problemas: el primero agrupa los obstáculos relacionados con aspectos cognitivos y el segundo, los obstáculos en los que predomina el factor actitudinal.

Aspectos cognitivos. Se refieren a las dificultades que los docentes enfrentan para promover el esfuerzo intelectual y lograr un aprendizaje profundo. Dentro de ellas, los informantes mencionan las siguientes:

- | | | |
|---|---|--|
| Dimensión pedagógica
Aspectos cognitivos | { | <ul style="list-style-type: none"> • Hacerlos leer y reflexionar (Todos los informantes) • Combatir el rechazo a la actividad filosófica (Gabriel, Raquel) • Sostener el interés y la atención (Beatriz, María, Elena) • Enseñar a grupos multidisciplinarios (Gabriel, María) • La ley del mínimo esfuerzo (Quirón) • Evaluar procesos internos (Todos los informantes) |
|---|---|--|

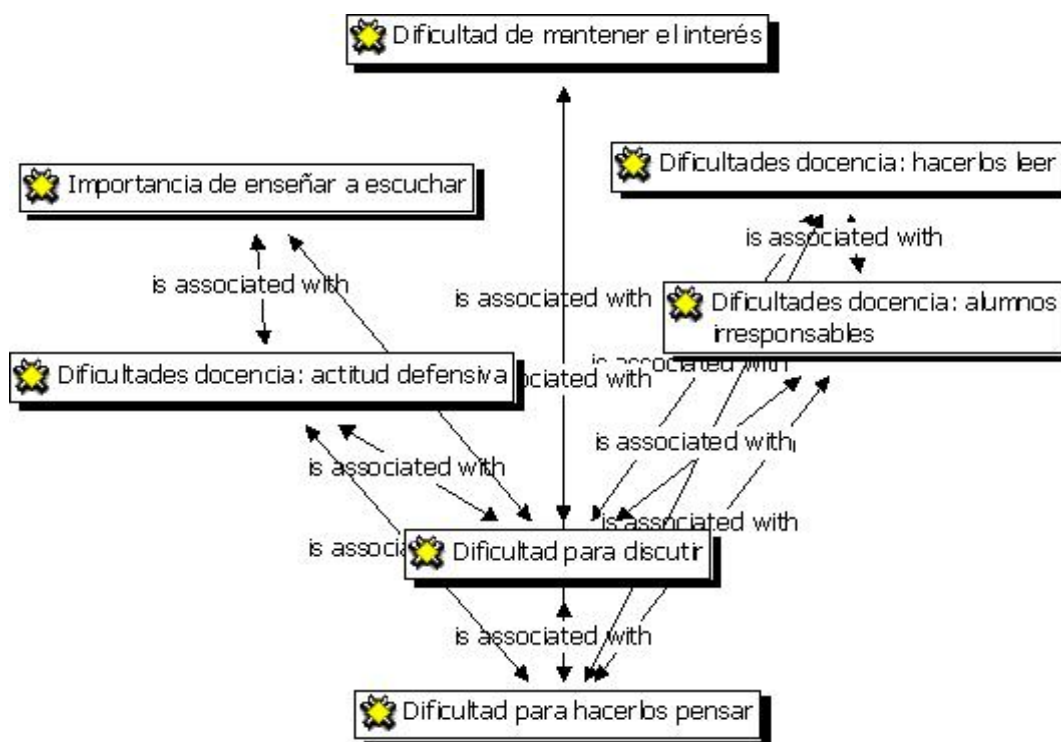
Hacerlos leer y reflexionar. Este es el propósito principal que buscan los docentes para lograr la formación humanista, y es a la vez, la principal dificultad que encuentran, pues todos los informantes refieren que los alumnos leen muy poco y, sobre todo, “no saben leer”, es decir, no tienen un vocabulario lo suficientemente amplio, no detectan con facilidad la idea o argumento central de un texto y lo distinguen de los argumentos secundarios, tienen dificultades para criticar las razones en las que se basa el autor en cuestión, etc. Así, para Quirón “lo más difícil es hacerlos leer”; el esfuerzo de leer es algo que “por default” no “llega”, así que el docente tiene que ingeniárselas para seleccionar un material interesante y presentar a los autores de tal modo que los alumnos sientan la curiosidad por buscar sus obras en la biblioteca. También recurre a la presión del examen, pero aún así no consigue el nivel y calidad de lectura que desearía.

Gabriel está consciente de que una de las influencias más negativas de la cultura mediática es la pérdida de las capacidades de lectoescritura, lo cual significa un obstáculo para los procesos reflexivos, que son el camino que lleva a organizar e integrar nuestros conocimientos fragmentados y dispersos. Deliberadamente, Gabriel busca solventar este problema, de tal modo que todo su curso está planteado para que el alumno aprenda a leer críticamente, desde la selección de las lecturas, su graduación de lo sencillo y concreto a lo difícil y abstracto, la dosis para cada clase, las preguntas que guían la lectura, la discusión en clase y la forma de evaluar. Con todo, Gabriel afirma que es muy difícil vencer la resistencia de los alumnos a leer, y que éste es un reto permanente, “porque a veces se quedan únicamente con la información inmediata que recibieron”.

Raquel, por su parte, cree que el obstáculo mayor es el rechazo a la reflexión, y se debe a una actitud defensiva, una cierta “protección” de los alumnos, porque estas materias cuestionan y problematizan la vida que hasta entonces han llevado. Ante estas actitudes de defensa, su estrategia general es dejarlos expresarse y escucharlos sin desacreditarlos o culpabilizarlos. Ella piensa que gracias a esto, en general logra que reflexionen, aunque no todos: “unos más y otros te mantienen a distancia, se alejan, se dejan permear menos”, que “hay grupos o personas que les cuesta más trabajo porque les movemos el tapete” pues, como ya se señaló, piensa que “tarda mucho en llegarles al corazón”, ya que “son cosas que tienen que ver con su vida, en donde no todos están dispuestos a reflexionar sobre sí mismos”. Aún con esta conciencia de que a lo mejor “se puede lograr muy poco”, Raquel no pierde la esperanza de transformar sus vidas.

Por otro lado, cabe señalar que, frente a la opinión generalizada de los informantes respecto de la falta de lectura, en las observaciones de aula la impresión general fue la contraria. Los alumnos opinaban sobre los textos, hacían preguntas que reflejaban una lectura cuidadosa, etc. Sólo en una ocasión, los alumnos de Raquel a quienes tocaba exponer la lectura de ese día, no asistieron a clase.

El siguiente esquema elaborado en el Atlas ti, ofrece un resumen de los presentado en esta sección al relacionar el código “Dificultad para hacerlos pensar” con una mención, con los códigos “Dificultad para discutir” con una mención; “Dificultades docencia: alumnos irresponsables” con una mención, “Dificultades docencia: hacerlos leer” con 4 menciones”, “Importancia de enseñar a escuchar” con una mención, “Dificultades docencia: actitud defensiva” con 5 menciones y “Dificultad de mantener el interés” con 4 menciones:

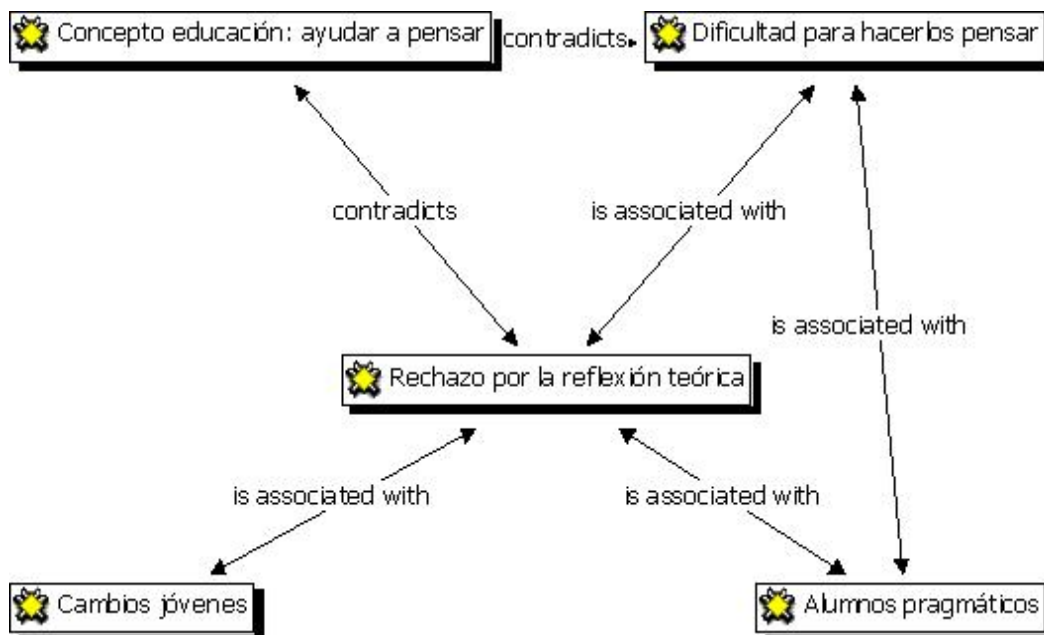


Esquema 5.7.2.1a Dificultad para hacerlos pensar

Rechazo a la actividad filosófica. En realidad este aspecto es una variante del anterior, pero fue señalado por Raquel, Elena y Gabriel, que buscan que en sus cursos los alumnos desarrollen concretamente la capacidad de reflexionar filosóficamente. En este sentido, se recordará que Gabriel considera que la mayoría de los jóvenes han tenido una mala experiencia en la preparatoria con las materias de carácter filosófico, debida, fundamentalmente a un tratamiento pedagógico inadecuado, que privilegió un saber memorístico, de tipo enciclopédico sobre cuestiones que les resultaban incomprensibles. Esto implica que Gabriel, Elena y Raquel tengan que emprender un proceso de “reeducación” de lo que significa la reflexión filosófica, como un asunto que tiene que ver con la propia existencia. Conscientes de que su papel no es formar filósofos profesionales en su materia, sino despertar la inquietud por las preguntas –y la búsqueda de respuestas- a la sentido de la vida, los tres diseñan sus cursos no sólo con lecturas filosóficas, sino con obras literarias, psicológicas, etc., que logren introducir al joven en la reflexión filosófica de manera agradable y a la vez profunda. Aún así, reportan que es difícil vencer la resistencia de los alumnos por este tipo de temas que no representan una utilidad inmediata desde una perspectiva pragmática, que es la dominante.

El siguientes esquema elaborado en el *Atlas ti* representa gráficamente la dificultad de los docentes para estimular la reflexión teórica, al relacionar el código “Rechazo por la reflexión

teórica” con los códigos “Alumnos pragmáticos” con 8 menciones, “Cambios jóvenes” con 31 menciones, “Dificultad para hacerlos pensar” con una mención, “Concepto educación: ayudar a pensar” con dos menciones:



Esquema 5.7.2.1b Rechazo a la reflexión teórica

Enseñar a grupos multidisciplinares. Si bien tener en un solo grupo alumnos de todas la carreras es considerado por todos los informantes como una de las mayores riquezas para la docencia en el ARU, porque permite, entre otras cosas, la apertura de horizontes hacia maneras diferentes de entender la realidad, presenta el doble “inconveniente” de que el docente tenga que prepararse sobre temas que no son directamente de su especialidad, por un lado, y por otro, que, como señala Gabriel, tenga que moverse a nivel muy “básico” en temas que corresponden al campo filosófico, psicológico o sociológico, por ejemplo, para poderse comunicar con la mayoría de los alumnos que no provienen de esas áreas. Así, reconoce Gabriel:

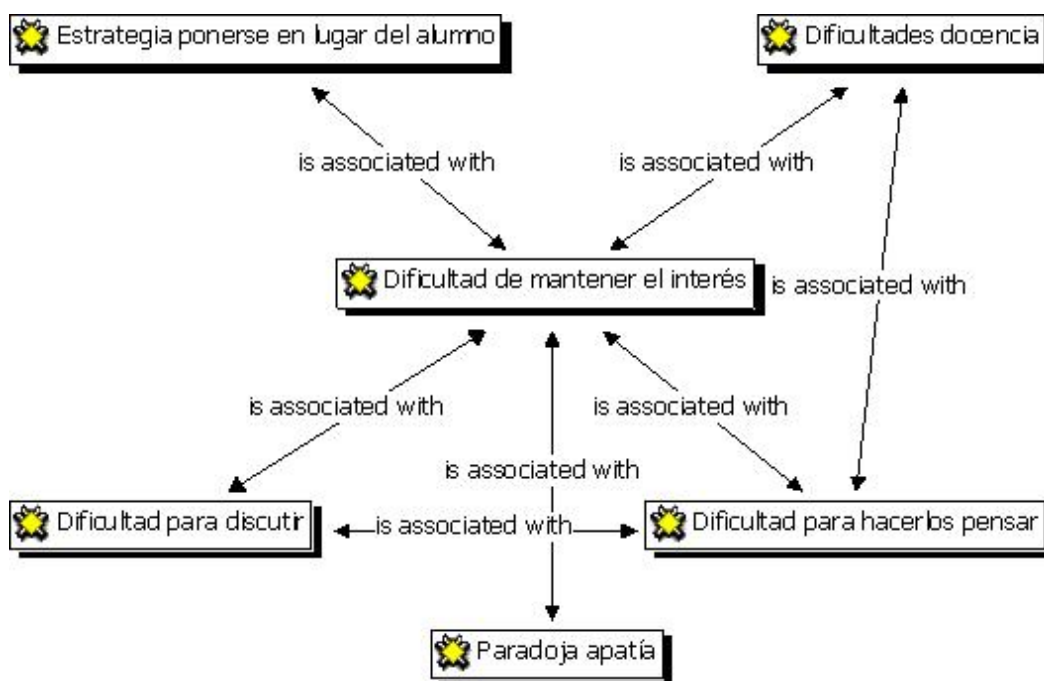
(...) y ciertamente reconozco que el nivel que tenemos que tener en el área de reflexión universitaria, a veces es nivel muy básico quizás para aquellos que estén ya en semestres mas adelantados y específicamente de carreras de humanidades (...)

Otra dificultad de los grupos multidisciplinares se presenta específicamente con alumnos que provienen de carreras como Filosofía, Historia, Letras o Psicología, principalmente. En este sentido, Gabriel, María y Aarón señalan que encuentran una mayor resistencia y menor apertura en los alumnos que vienen de las áreas de humanidades, pues se acercan al conocimiento con un afán más

bien de erudición que de apertura al aprendizaje de tipo más vivencial y autorreflexivo. Algunos de estos alumnos se quejan de que los conocimientos ofrecidos en las materias de reflexión universitaria tienen un nivel muy básico, mientras que para los alumnos de carreras económico administrativas, de las ingenierías, los diseños, etc., que constituyen el grueso de un grupo, perciben que el nivel es el adecuado, pero tienen dificultad para abordar textos y contenidos filosóficos. Con estas características, el docente hace un esfuerzo considerable para nivelar u homologar al grupo, que para Juan Ramón es la “tarea principal” del maestro en el ARU, aunque no siempre se alcanza todo el éxito que se hubiera deseado.

Sostener el interés y la atención. Beatriz, Elena y María hacen mucho énfasis en la dificultad que tienen los jóvenes de hoy para concentrarse, lo que obliga al docente a diversificar las estrategias y cambiar de actividad cada vez que sienten que el grupo está perdiendo la atención. Esto representa un esfuerzo muy alto para Beatriz, quien dice que después de una clase “de integración”, “termina agotada”, y para María, quien afirma que “no es nada fácil la continuidad de un semestre y mantenerla arriba, no es nada fácil ni nada sencillo”.

El siguiente esquema elaborado en el Atlas ti relaciona el código “Dificultad de mantener el interés” con 4 menciones con los códigos “Dificultad para hacerlos pensar” con una mención, “Estrategia ponerse en lugar el alumno” con 3 menciones, “Dificultad para discutir” con una mención, “Paradoja apatía” con 2 menciones y “Dificultades docencia” con 11 menciones:



Esquema 5.7.2.1c Dificultad de mantener el interés

La ley del mínimo esfuerzo. Elena, Aarón, Juan Ramón y sobre todo Quirón, señalan que otra dificultad para lograr el aprendizaje es que algunos los alumnos ingresan a las clases del ARU con una mentalidad de no esforzarse intelectualmente en ellas; llegar más bien a “pasar el rato” y con la expectativa de obtener una buena calificación sin necesidad de dedicarse mucho al estudio: como dice Elena, “con eso batallamos mucho”, pues opina que, de entrada, los alumnos perciben al ARU como desvinculada de su formación profesional y por eso le restan importancia. Sobre este aspecto, Quirón cuenta la siguiente anécdota:

Porque una vez me pasó, fíjate un alumno de Derecho, en Integración, el primer día me dijo “profesor, de todo lo que usted está pidiendo que hagamos yo quiero proponerle algo: ¿por qué no mejor, como es el área de reflexión universitaria, evitamos trabajos y exámenes y nos dedicamos solamente a “reflexionar” y así nos califica?” obviamente, pues le dije que no. Es como la ley del mínimo esfuerzo y el máximo resultado según ellos (...)

El siguiente esquema, elaborado en el Atlas ti, representa la red de relaciones entre el código “Lograr el aprendizaje” con 6 menciones y los códigos “Definición de docencia” con 8 menciones, “Ampliación del tema” con 4 menciones, “Satisfacción por resultados” con 21 menciones, “Voluntad docente” con 6 menciones, “Amor por lo que haces” con 7 menciones, “Pasión por la docencia” con 6 menciones, “Misión docente” con 13 menciones, “Alumnos

aspectos actitudinales, dentro de las cuales fue posible identificar tres tipos que los docentes dicen enfrentar:

- | | | |
|-----------------------------------|---|---|
| Aspectos
actitudinales | { | <ul style="list-style-type: none">• La desmotivación y el prejuicio contra el ARU (Todos los informantes)• Combatir las actitudes defensivas (Quirón, Gabriel, Juan Ramón, Raquel)• Promover el compromiso social (Quirón, Elena, María, Beatriz) |
|-----------------------------------|---|---|

La desmotivación y el prejuicio contra el ARU. Este aspecto ya fue señalado también cuando se abordaron las estrategias para lograr la motivación. Beatriz de alguna manera es portavoz de la opinión de muchos docentes del área: ella afirma que la mayoría de los alumnos del Área de Reflexión Universitaria que llegan a su curso, muestran una actitud más difícil, en comparación con los alumnos que tiene en el Departamento de Psicología, y atribuye esta dificultad tanto a los prejuicios que tienen contra este tipo de materias, pero sobre todo a las malas experiencias que han tenido con maestros deficientes:

Los alumnos de integración (son más difíciles), por varios motivos: uno porque no es parte de su carrera, no está en el currículo de la carrera, y sienten muchos de ellos que es una materia inútil, que solamente, lo han llegado a decir, las materias de integración es para sacarles un poco más de dinero, pero no tienen ningún sentido, y, en gran parte, por experiencias desagradables que han tenido muchos de ellos con otras materias en, en integración...

Esta aversión con la que llegan los alumnos implica un esfuerzo mayor del docente para suscitar y mantener el interés de los alumnos, y a pesar de las buenas intenciones del maestro, en diversas ocasiones no se logran los objetivos de la clase:

A la mera hora te enfrentas y tienes que tener una gran tolerancia a la frustración: no siempre es fácil motivar a un grupo, e inclusive, al mismo grupo no siempre es fácil motivarlo, hay días en que vienen mucho más “aplatanados”, otros días vienen mucho más activos. Hay veces que el tema más interesante no les apasiona, ni les interesa en lo más mínimo, ¿no?

Raquel, por su parte, atribuye el desinterés y apatía de los alumnos en parte al horario, pero en parte también a la cuestión, ya señalada, de que estas materias “van contra corriente”. Como se señaló, ella no se detiene mucho a tratar de explicar las causas de estas deficiencias en su alumnos por cuestiones contextuales (la cultura visual, la rapidez, la competitividad del mundo) ni a culpabilizarlos, sino que las percibe más como un reto y responsabilidad para ella como docente, reto que tiene que vencer.

(...) pero al contrario, yo siento que cuando me llega a tocar un grupo como este de las 4 donde veo desánimo, desinterés, o un poco de apatía, en vez de decir “es culpa de ellos, etc.,” saco todas mis artimañas posibles y sé que al final lo voy a lograr (...)

En opinión de Juan Ramón los alumnos muestran una tendencia a privilegiar las materias profesionalizantes, a las que sí consideran como “de su carrera”, dejando al ARU en una posición marginal:

(...) estaban considerando primero lo útil y consideraban las humanistas un adornito, como un plus, y teníamos que probarles que ese plus era muy importante para su propia carrera porque estábamos formándolos a ellos, tomando eso en cuenta iban hacer lucir su profesión.

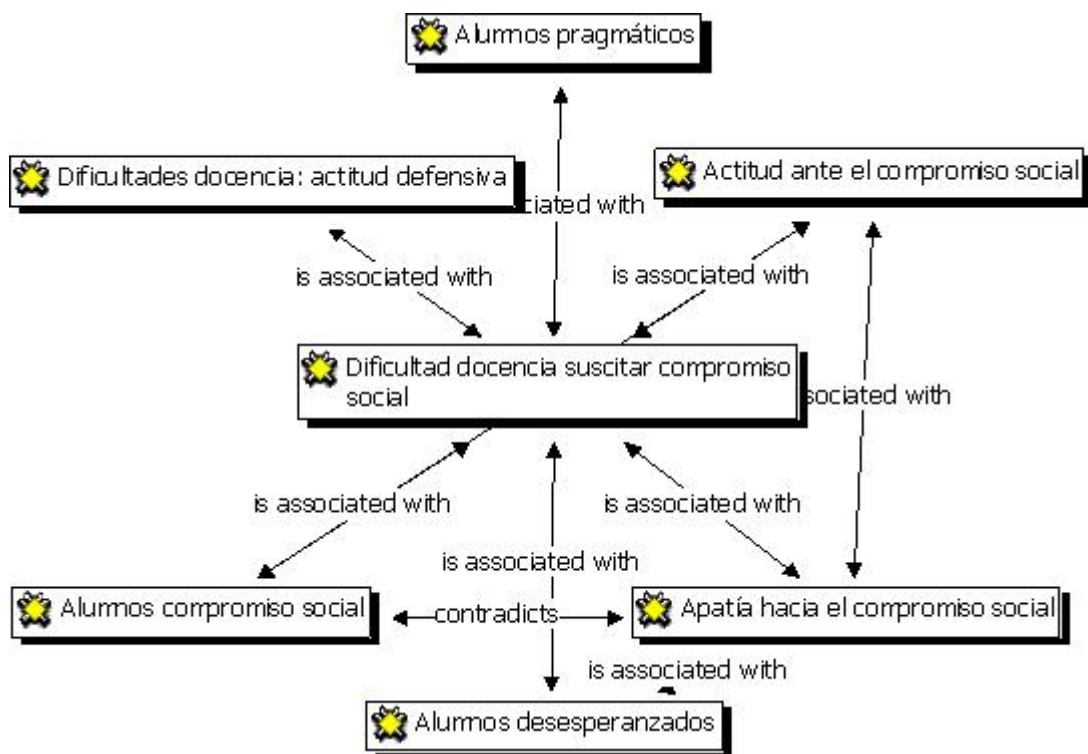
Combatir las actitudes defensivas. Esta dificultad fue señalada por Gabriel, Juan Ramón, María y Raquel, principalmente, y ya se expuso cuando se abordaron las estrategias de motivación que los informantes utilizan para lograr vencer las resistencias que sus alumnos presentan ante este tipo de materias, principalmente porque en ellas se trata de reflexionar tanto a nivel filosófico y existencial sobre el sentido de la vida humana, sobre los valores con los que se está comprometido, y en general sobre cuestiones que de alguna manera cuestionan y problematizan el *modus vivendi* y los valores imperantes en la sociedad. A pesar de todos los esfuerzos, esta queda siempre como una tarea incompleta, en el sentido de que no todos, y ni siquiera la mayoría de los alumnos llegarán a los niveles de profundidad reflexiva que los docentes desearían. Gabriel dice que se conforma con sembrar la inquietud en 10 o 12 alumnos; Juan Ramón afirma que si por lo menos 4 o 5 “serán suyos” todo el semestre, el curso valió la pena, y Raquel confiesa que “a lo mejor es muy poco lo que podemos lograr”.

Promover el compromiso social. Esta dificultad en realidad es un apéndice o corolario de la anterior, de modo que para ella aplica lo que se afirmó ahí, con la salvedad de que Gabriel y Juan Ramón tienen una percepción más positiva en cuanto al logro de este objetivo, al enfocar el compromiso social desde las posibilidades y contexto personal de cada alumno, pues para ellos no se trata de abrumarlos con las problemáticas sociales que padece un país como México, sino de hacerles caer en la cuenta de que, desde sus posibilidades concretas, en la medida en que tomen decisiones basadas en valores de justicia y equidad y en la medida en que sean responsables con los que les compete en su ámbito de influencia, estarán contribuyendo a hacer un mundo mejor. Quirón y María también intentan promover este compromiso en la línea de la conducta personal, pero mientras Quirón piensa que, detrás de su aparente indiferencia, los alumnos siguen siendo idealistas y solidarios, María cree que los jóvenes no son nada idealistas, sino “bien pragmáticos” y buscan “lo que les funciona”, y que se encuentran decepcionados de la forma en que se conduce la vida política del país. Beatriz, por su parte, atribuye la dificultad de promover el compromiso social a la

desesperanza que percibe en los jóvenes; sin embargo, sostiene que es posible, hasta cierto punto, lograr sensibilizar a la mayoría de los alumnos, aunque admite que hay un grupo minoritario que es absolutamente impermeable a tal sensibilización. Elena, por su parte, percibe que sus alumnos son más bien indiferentes y a pesar de que trata de propiciar su compromiso, mediante diversas estrategias, confiesa que no se siente satisfecha con los resultados.

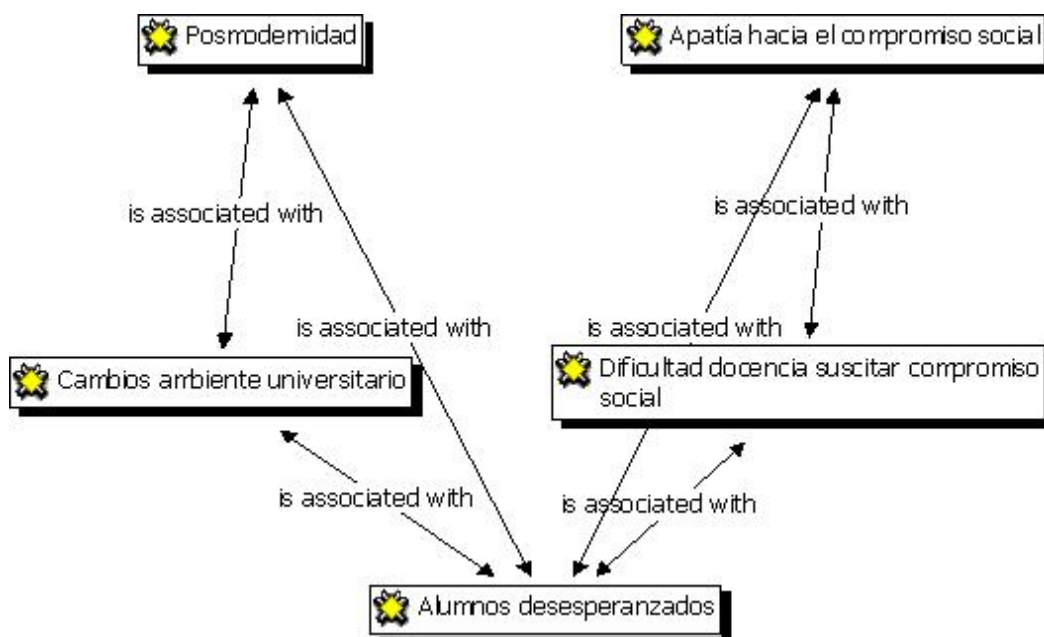
Mira, todavía no sé bien cómo hacerle, esa parte me cuesta mucho trabajo, pero creo que no les interesa a muchos, eh, no les interesa. De tantas generaciones, 20 años, en las últimas no veo que les interese mucho. Son de un grupo de 30, es un porcentaje mínimo y son los que dan la pauta, (...) me cuesta *mucho* trabajo la parte social, eh, ahí tenemos que trabajar todavía mucho (...)

El siguiente esquema, elaborado en el *Atlas ti*, relaciona el código “Dificultad docencia suscitar compromiso social” con 2 menciones (de Elena), con los códigos “Actitud ante el compromiso social” con 8 menciones, “Apatía hacia el compromiso social” con 6 menciones, “Alumnos pragmáticos” con 8 menciones, “Dificultades docencia: actitud defensiva” con 5 menciones, “Alumnos compromiso social” con 3 menciones y “Alumnos desesperanzados” con 3 menciones:



Esquema 5.7.2.2a Suscitar el compromiso social

La dificultad para suscitar el compromiso social está relacionada con las características que los informantes atribuyen a las generaciones actuales, producto de la sociedad posmoderna que ha ocasionado a su vez cambios en el ambiente universitario. El siguiente esquema, elaborado en el *Atlas ti*, relaciona el código “Alumnos desesperanzados” con 3 menciones, con los códigos “Posmodernidad” con 2 menciones, “Cambios en el ambiente universitario” con 6 menciones, “Apatía hacia el compromiso social” con 6 menciones y “Dificultad docencia suscitar compromiso social” con 2 menciones:



Esquema 5.7.2.2b Alumnos desesperanzados

5.7.3. Dimensión relacional (La interacción entre el docente y el alumno). En esta dimensión se consignan las dificultades que los informantes señalaron respecto de su relación con algunos alumnos durante su trayectoria como docentes del Área de Reflexión Universitaria. Estos problemas de relación se agruparon a su vez en dos subcategorías:

- Fundamentalismo: alumnos agresivos y conservadores(Beatriz)
- Alumnos con mala actitud:
 - Soberbia y agresividad (María, Gabriel, Quirón)
 - Egocentrismo e indiferencia.(Beatriz, Raquel, Elena, Quirón, María)
 - Enojo (Beatriz y Raquel)

Cabe señalar que, durante las observaciones de aula no se registró ningún caso de alumnos con actitudes soberbias, agresivas o de enojo. Por otro lado, en todos los casos se detectaron algunos alumnos distraídos, que manejaban el celular o estaban en el *chat*, o incluso, en dos ocasiones se registraron alumnos dormidos. Estas conductas pueden interpretarse como de indiferencia.

Fundamentalismo: alumnos agresivos y conservadores. Al inquirírsele sobre alguna experiencia particularmente desagradable que hubiera tenido en su práctica docente, Beatriz considera que cada vez “le llegan” más alumnos con un perfil muy conservador, sobre todo en aspectos que tienen que ver con el género y el manejo de la sexualidad, lo cual resulta paradójico en un contexto social de mayor apertura, y recuerda dos anécdotas que tienen que ver con actitudes muy rígidas y agresivas. En ambos casos Beatriz las resolvió con paciencia y serenidad:

Como experiencia desagradables podría recordar básicamente dos: una de un chico muy...yo creo que con muchos conflictos, últimamente sobre todo, se ha hecho que sean muy... tengo en el grupo alumnos como muy rígidos (...) muy convencionales, muy apegados a patrones (...) podría decirte hasta fundamentalistas, y alguno de ellos, en clase una de las chicas dijo que ella pensaba que en el momento que se casara, tener hijos y trabajar, y él se lanzó en una forma muy agresiva diciéndole que qué mala madre era, que cómo pensaba así, que dónde estaba su instinto femenino, pero muy agresivo. Entonces, intervine porque se permite el diálogo pero no la agresión en el grupo y le dije se tranquilizara... eh, volteó a agredirme a mí, entonces le dije que estaba muy alterado, que se tranquilizara...eh...la chica me seguía hablando, entonces él me empezó a gritar que ¡No me atiendes, no me escuchas! ..me mentó la madre, se salió del salón de clase y dio un portazo ¿no? Eh... después vino a quejarse a integración... (risa) Pero nunca presentó la demanda formal contra mí...

Y la otra fueron de cinco chicos muy conservadores que se quedaron todo el semestre a pesar de que les dije que si querían un cambio de salón con maestros más de su ideología, eh se quedaron a agredir y a reventar cada una de las clases (...)Fue difícil pero no, no me hicieron enojar, y escuchaba sus opiniones, pero sí fue más difícil...

Alumnos con mala actitud. Dentro de esta subcategoría se registraron tres tipos de problemas en la relación maestro-alumno: uno en el que están involucradas actitudes de soberbia y agresividad, otro en el que prevalece el egoísmo e indiferencia y otro en el que se tiene que enfrentar el enojo de los alumnos.

Soberbia y agresividad. María reporta que a veces, los alumnos que provienen de carreras del área de las ciencias humanas (Arte e Historia, por ejemplo) presentan actitudes que ella interpreta como de cierta soberbia, que obstaculizan su acercamiento más vivencial al arte; Quirón señala que hay alumnos que quizás por alguna razón no simpatizan con él y se muestran reticentes y hasta agresivos, sin ninguna causa aparente. Gabriel afirma que los problemas por mala actitud de los alumnos son, afortunadamente, bastante esporádicos, ya que en general los alumnos del ARU son buenos, en el sentido de que están interesados y comprometidos con la materia. Sin embargo, sí se

ha enfrentado con algunos particularmente difíciles, como el caso de una estudiante de la carrera de Psicología, cuya “actitud permanente no era pensar sobre sí misma ni reflexionar”, que tomó una postura, desde la apreciación de Gabriel, “muy beligerante” con él, de tal suerte que lo contradecía incesantemente. Gabriel, al principio, se propuso trabajar sus defensas, pero fracasó, y terminó convirtiéndose en situación de confrontación constante en el salón. Gabriel la invitó a retirarse del curso, pero ella se negó y permaneció en el aula todo el semestre, sin cambiar nunca de postura. Finalmente, cumplió con todos los requisitos del curso y acreditó con una nota alta que no reflejaba los procesos de reflexión interna buscados por Gabriel, y que además, con su actitud había lesionado la dinámica misma de la clase, impidiendo a otros sus propios procesos.

“(…) si yo decía verde, era rojo, si yo decía amarillo, era azul, siempre en una actitud muy competitiva, como de derrumbar a los argumentos, la clase, la dinámica, y al principio me propuse seducirla, decir bueno “vamos a tener paciencia, seguramente en unas cuantas clases mas bajará la guardia”, pero no, fue ya sistemático y siempre en una actitud de “no sé para qué estoy en esta clase si yo sé más” “no sé para qué tomo esta clase si yo ya lo vi en Psicología, entonces para qué tomo esta clase si yo ya me manejo a tal autor” (...) yo sin querer confrontar dentro del salón pero ella siempre buscando desacreditar dentro del salón

En primer lugar (lo manejé) invitarla a que no estaba obligada a tomar clase con un profesor tan malo como yo, “puedes pedir tu baja o hablar a la coordinación” y lo dije públicamente en el salón “puedes hablar al departamento y manifestar que soy un pésimo profesor y que no estás a gusto con la clase y seguramente buscarán una solución a este problema, pero la solución no la tenemos ni tú, ni yo, si quieres acudir a instancias superiores, puedes hacerlo; esto es parte de uno de los estatutos de esta universidad”, pero ya fui un poco tirano en el asunto.

Para Gabriel esta ha sido una de las experiencias más difíciles que ha tenido como docente. Su preocupación es por el tipo de profesionista que esta joven será más adelante; en especial por la importancia que la actitud tiene para un ejercicio profesional como el de la psicología, que exige una disposición a servir y acompañar a los demás. Afirma haberle comentado al respecto: “¿cómo pretendo ayudar a otros siendo psicóloga, si no he empezado yo con mi propio proceso?”.

Egocentrismo e indiferencia. Respecto de esta problemática, que fue referida por Beatriz, Raquel y Quirón, no existe una anécdota concreta como en los casos anteriores, sino juicios respecto de la actitud de los alumnos, que ya han sido referidos al hablar de la concepción que de los alumnos guardan los informantes, especialmente en lo relativo a su actitud ante el compromiso social. Beatriz, por ejemplo, señala que “Son alumnos que gozan de bienestar y confort y siguen encerrados en su pequeño mundo egoísta, egocéntrico, más que egoísta” y Raquel sostiene, en la misma línea, “estamos ante una sociedad muy difícil y muy egocéntrica en donde nos han enseñado que “somos muchos y le tienes que ganar al otro.” Afirma que ve a algunos alumnos “de verdad

muy egoístas”, pero que es más bien algo “aprendido de la casa”, y que en realidad no se lucha “contra la sociedad sino contra los mismos padres”, que han mal educado a sus hijos. Cambiar estas actitudes es verdaderamente difícil, y muchas veces, imposible.

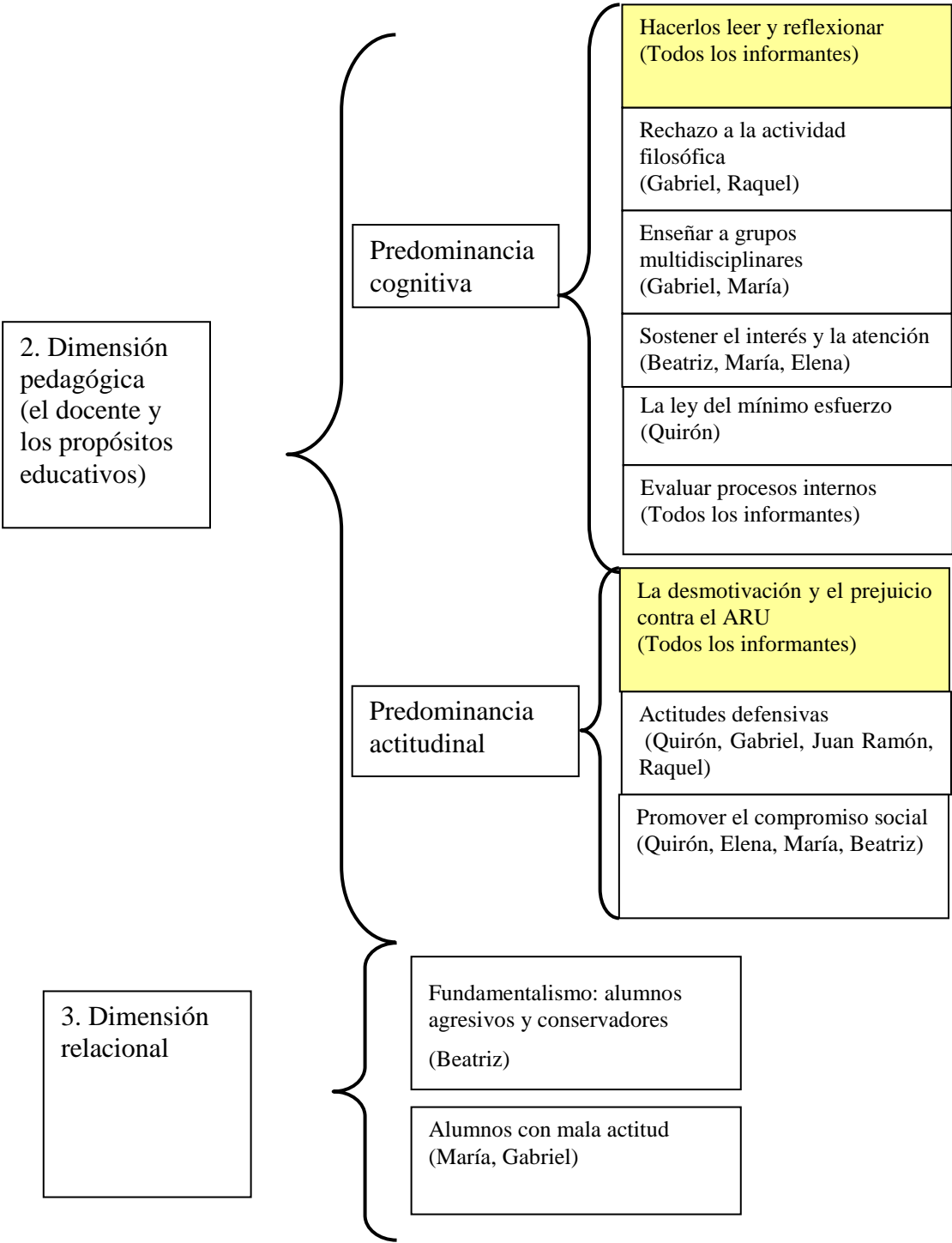
Enojo. A esta actitud se refirieron específicamente Beatriz y Raquel. Beatriz percibe a algunos alumnos como “muy enojados con el mundo”, y por lo tanto, “muy enojados con las universidades, con los maestros y con aquel que le diga que haga un esfuerzo”, por lo que le resulta difícil motivarlos para estudiar y para reflexionar, básicamente porque perciben que sus esfuerzos son inútiles en un mundo plagado de injusticias. En la misma línea, Raquel cuenta el caso de un alumno de Derecho “muy enojado con la vida y con las leyes”, y dice que la forma en la que ha podido manejarlo es no entrando en polémica con él ni tratando de “imponerle” sus puntos de vista, sino más bien, permitiéndole que se exprese:

Tengo un alumno a las seis que siento esta muy enojado con la vida y con las leyes y cree que todo es un cuento de hadas que no pasan y que no van a pasar, pero dejo que se exprese y poco a poco se le ha ido bajando el enojo. Pero yo creo que si tenemos una necesidad de que alguien nos escuche y entienda sus pensamientos, pero si yo maestra llego a imponerles los míos, se acabó.

El asunto de la disciplina como un “no problema”. Las dificultades que se registran en el nivel relacional tienen que ver con la capacidad del docente para manejar al grupo y no permitir que los alumnos con mala actitud contaminen el ambiente de la clase. Esto implica, entre otras cosas, poder detectar a los líderes del grupo, a los pequeños grupos de amigos y establecer las “reglas del juego” y marcar límites claros entre lo que está o no permitido hacer en clase, de modo que el maestro pueda realmente facilitar procesos de aprendizaje como una “construcción grupal” para usar la expresión de Quirón. Resulta interesante señalar que los docentes estudiados no manifestaron problemas para controlar, en el buen sentido, al grupo, justamente porque han desarrollado habilidades de interacción y cuentan con una notable inteligencia emocional para relacionarse con sus alumnos en un ambiente en el que prevalecen el respeto, la cordialidad, el buen humor y, al mismo tiempo, el trabajo académico serio, de tal suerte que el asunto de mantener la disciplina en clase, que es uno de las principales problemas de un maestro, no fue registrado como dificultad en los docentes estudiados. Ellos conocen el poder legítimo que tienen como líderes del grupo y lo ejercen clara, firme y amigablemente.

A continuación, el esquema 5.7.3 ofrece una visión sintética de las dificultades de la docencia en las dimensiones pedagógica y relacional.

Esquema 5.7.3 Dificultades de la docencia.



5.7.4. Dimensión personal. En esta dimensión se consignan las dificultades que los informantes atribuyeron a sus propias deficiencias y limitaciones, detectándose cinco categorías:

- Salvar la brecha generacional (Elena)
- No lograr sintonizar con el grupo (Quirón, María)
- No lograr los propósitos planteados (Juan Ramón, Quirón, Gabriel, María, Beatriz, Elena)
- Mantener la congruencia (Juan Ramón, Beatriz)
- El costo emocional del docente (Aarón, María)

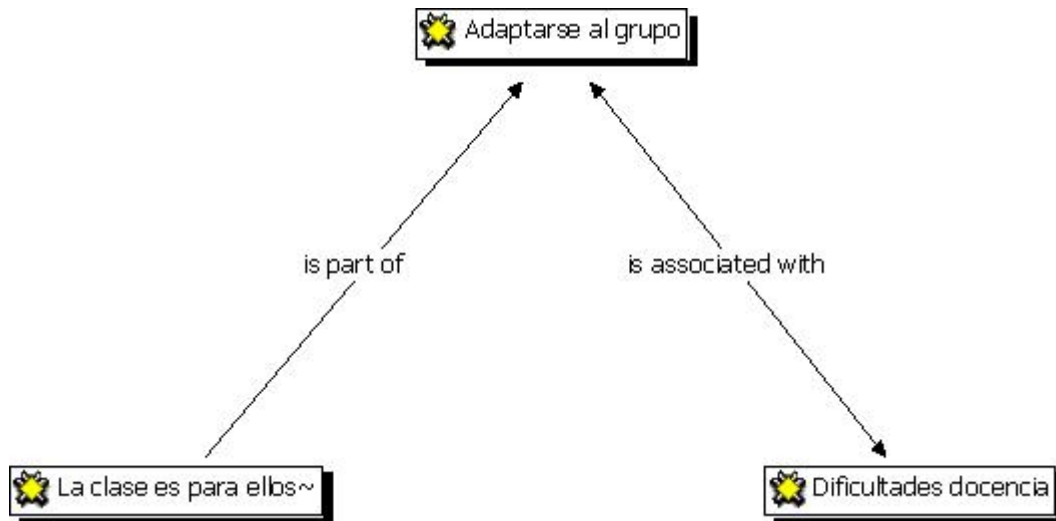
Salvar la brecha generacional. Elena es la única de los entrevistados que tocó este punto: dice que cada vez se siente más alejada de las inquietudes de sus alumnos más jóvenes; los percibe todavía inmaduros y por eso prefiere a los mayores, incluso, “entre más grandes, mejor”, como es el caso de los alumnos de maestría, nivel en el que la docencia “le apasiona”. Afirma que cuando era más joven, se sentía más cercana a sus alumnos de licenciatura, pero que a medida que pasa el tiempo, le “cuestan cada vez más trabajo”.

(...) es que no sé la razón, o es la edad que así son y que yo creo que cada vez me gustan más grandes. Por eso la maestría me puede apasionar, (...) o los diplomados, pero en esa edad los siento todavía como inmaduros, y, (...) A lo mejor soy yo, que mientras más chiquitos más trabajo me cuestan, también puede ser, eh?

No poder sintonizar con el grupo. Quirón y María señalan la importancia de lograr captar la personalidad grupal y lo difícil que a veces esto resulta. Especialmente para Quirón es la dificultad más temida, porque pone un gran esfuerzo en lograr una “conexión con el grupo”, pero éste no es un trabajo fácil, y aunque las más de las veces lo logra, y la mayoría de los alumnos entran a este clima afectivo de confianza, algunos quedan al margen. Y cuando son varios los alumnos que permanecen “desconectados”, el grupo como un todo no llega a construir esta atmósfera especial, lo que significa para Quirón un fracaso significativo, que obstaculiza los objetivos más profundos que persigue. Sin embargo, estas experiencias de fracaso son para él oportunidades de aprendizaje:

Hay grupos muy herméticos; a veces acabas el semestre y no pudiste conectar con el grupo. Es casi un “Karma” ese, pero, sea como sea, es parte de tu aprendizaje porque yo al final, internamente, agradezco a cada uno de ellos la lección que me dio, y bueno te voy a confesar algo; yo si digo cuando voy a poner la calificación del alumno en el acta “estamos a mano, no te debo nada” como un acto de “cerramos lo que teníamos que hacer, compartir”,

El siguiente esquema, elaborado en el *Atlas ti*, relaciona el código “Adaptarse al grupo” con una mención, con el código “La clase es para ellos”, con 6 menciones y el código “Dificultades docencia” con 14 menciones:



Esquema 5.7.4a Adaptarse al grupo

No lograr los propósitos planteados. Esta es la máxima dificultad que los docentes enfrentan y a la que aluden Juan Ramón, Quirón, Gabriel, María, Beatriz y Elena, quienes, a pesar de contar con evidencias muy ricas respecto de la efectividad de su labor docente, afirman que no pueden asegurar que todos los alumnos alcancen los objetivos planteados; de ahí que confíen en que los frutos de su trabajo puedan florecer en el futuro mediano. En este sentido, la reflexión de Juan Ramón es paradigmática: él sostiene que la docencia es un acto de amor, una tarea que requiere forzosamente del concurso del corazón para poderse llevar a cabo. Pero aún cuando se ponga el corazón, y el maestro se afane lo más posible, el éxito nunca está asegurado: puede haber resultados opuestos a lo que el docente se propuso, y esto será para el maestro más doloroso cuanto más empeño y corazón haya puesto en su tarea.

Todo depende de la cantidad de corazón que le pusiste. Por eso cuando le pusimos corazón y el resultado no fue el que esperábamos o nos fue adverso por eso nos duele tanto. Pero el maestro no debe olvidarse que no debe esperar ver el fruto (...)

Mantener la congruencia. Esta es una dificultad para cualquier ser humano, porque como tal, vive constantes contradicciones entre el hacer y el decir, el querer y el poder, entre los afectos y los razonamientos, entre las pulsiones y los impulsos y el afán de alcanzar la racionalidad, como ya se ha expuesto en la concepción que sobre la persona humana mantienen los informantes. Esta

dificultad de mantener la congruencia a nivel moral es subrayada especialmente por Juan Ramón y Beatriz, para quienes la docencia en el Área de Reflexión Universitaria, por pretender ante todo una formación humanista, es un trabajo que demanda que el maestro actúe de acuerdo con lo que dice y enseña, cuestión especialmente importante cuando se imparte un curso de humanidades y formación valoral, como es el caso de las materias del ARU. Mantener la coherencia y verse a sí mismo como ejemplo y modelo de valores éticos imprime un sentido de responsabilidad que exige estar a la altura de estos valores, y no permitirse flaquear, lo cual hace más difícil ser docente en este tipo de materias.

Lo bueno de los que enseñamos humanidades es eso, que manejamos algo que está de acuerdo con lo que vivimos, “nadie da lo que no tiene”; si alguien no veraz dice lo que no vive, puede salir bien librado en una clase o dos pero no en un curso completo. Es un trabajo muy difícil el magisterio.

La carga emocional del docente. Todos los informantes revelan en sus discursos el “costo emocional” que implica enfrentar las dificultades propias de la docencia, mismo que además se ve incrementado en la medida en que el docente establece una vinculación más estrecha y profunda con sus alumnos, como es el caso de Quirón, Beatriz, Aarón y María. Por ejemplo, la satisfacción y alegría que le reporta a Aarón entablar un vínculo con sus alumnos y formar lo que él llama “una verdadera comunidad”, en tanto objetivo primordial de su labor formativa, tiene, como contraparte, un alto costo emocional. Se estableció el código “carga emocional” para clasificar aquellas expresiones en las que el docente muestra emociones negativas (Goleman, 2006, 2004) derivadas de su actividad, tales como enojo, tristeza, frustración, abatimiento, y similares. El código “carga emocional” recibió 20 menciones por el total de los entrevistados, de las cuales 9 provienen de Aarón, convirtiéndole así en el docente que aparece en las entrevistas con un mayor registro de este tipo de emociones. Muy probablemente esto tiene que ver con características de su personalidad artística y no solamente con el hecho de involucrarse afectivamente con los alumnos.

La capacidad de Aarón para convertirse en confidente y consejero de los alumnos es posible por la empatía que manifiesta con sus aflicciones y problemas, tales como la soledad, las dificultades en las relaciones de pareja o con los padres, etc. Esta empatía no es sin embargo la que podría mostrar un par, ya que parece no perder de vista su rol de docente-adulto-¿padre?- en esta relación:

No puedes ponerte con él ahí a (...) aunque a veces, le das un abrazo ¿no? pero tienes que mantenerte firme, porque ¡tú eres el maestro! Y como maestro pues ¡tienes que ver qué haces!

y... ¡es muy muy fuerte, es muy duro, es muy fuerte!

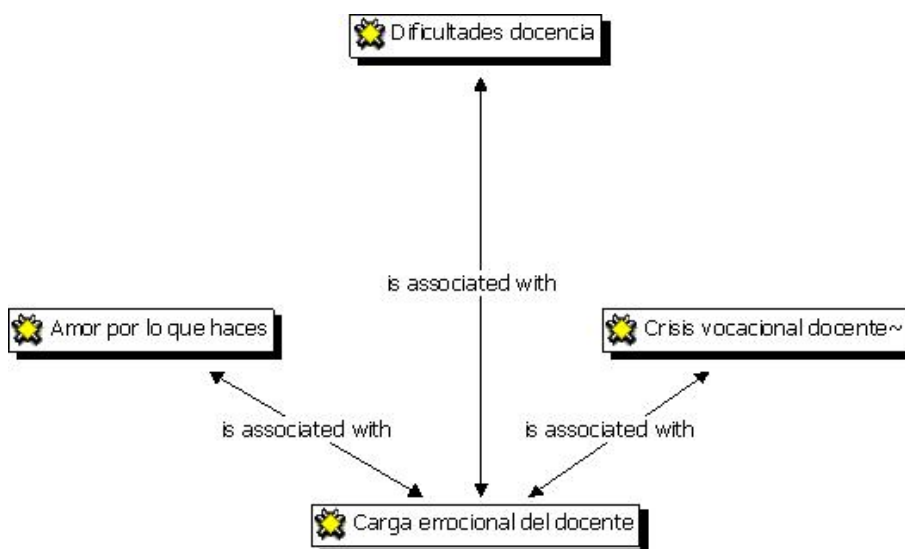
¡Tú no tienes idea de veras! ¡cosas terribles que salen a raíz de la clase!

A pesar de todo, Aarón parece dispuesto a pagar el precio emocional que este acercamiento de los alumnos le significa, pues es probablemente la fuente de donde brota el sentido de su labor docente hasta convertirla en una verdadera misión.

En el caso de María, el costo emocional es consecuencia de su estilo terapéutico y su sensibilidad artística: precisamente las mismas cualidades que le permiten lograr tan buenos resultados con sus alumnos, son las que le significan un desgaste anímico, pues como en el caso de Aarón, al involucrarse profundamente con los alumnos se hace partícipe de problemáticas tan difíciles que requiere ella misma de un proceso terapéutico. El arte para ella cumple esta función, pero a veces no es suficiente y ha tenido que tomar terapia.

Yo creo que es el arte que te digo es como mi terapia y cuando necesito terapia, pues ¡órale! trabajo también terapéuticamente, porque también uno se queda, como les pasa a los terapeutas, ellos dicen “somos basureros del mundo” y tienen constantemente que reciclar, bueno a nosotros también constantemente nos pasa, porque como docentes, nos podemos llevar esta clase de “broncas” a la casa, o sea, si las puedes compartir con quién estás, con quién vives, pero no reciclas, tienes que hacer un proceso más profundo.

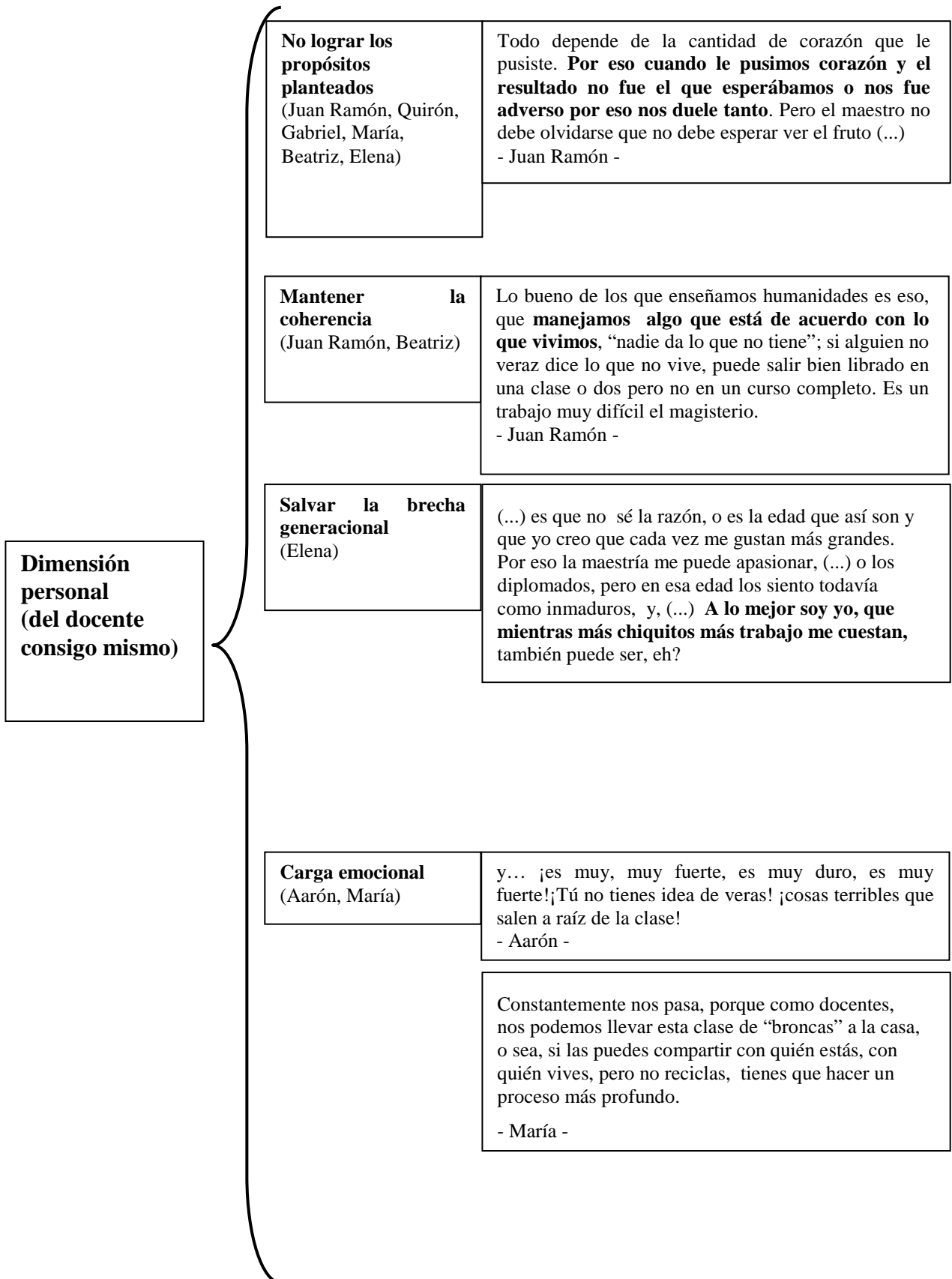
El siguiente esquema, elaborado en el Atlas ti, relaciona el código “Carga emocional del docente” con 20 menciones, con los códigos “Crisis vocacional docente” con 3 menciones, “Dificultades docencia” con 14 menciones y “Amor por lo que haces” con 7 menciones:



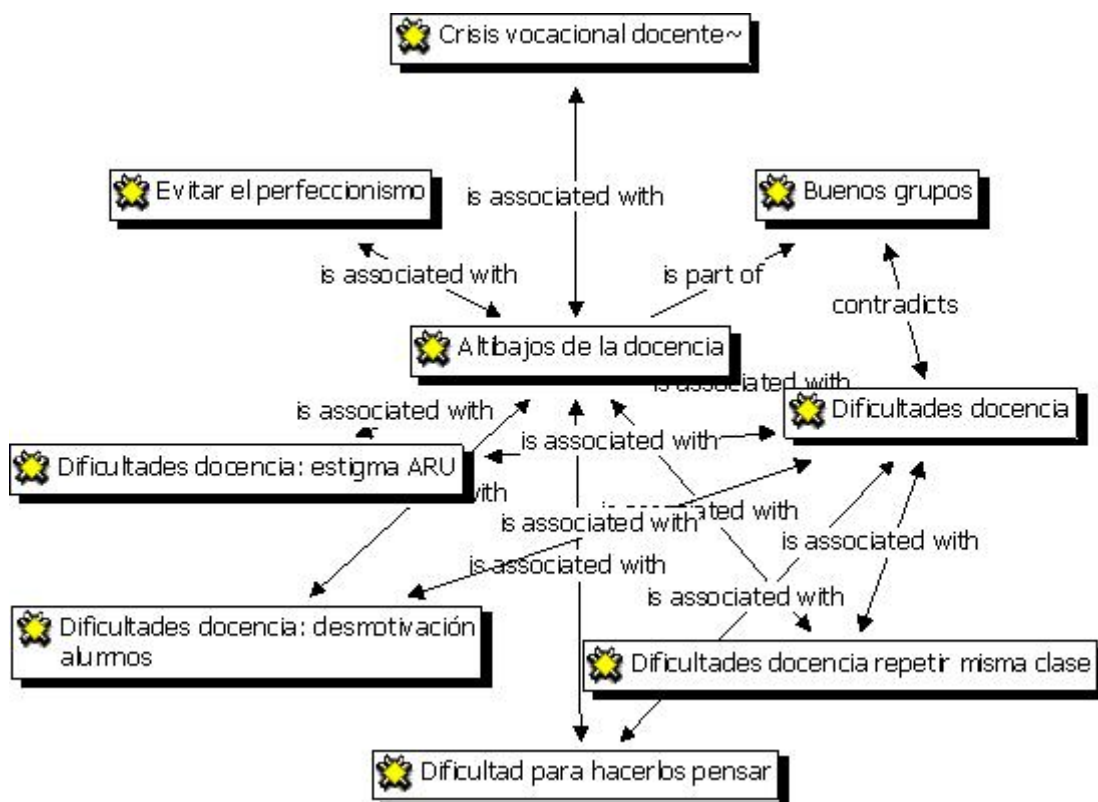
Esquema 5.7.4b Carga emocional del docente

A continuación, el esquema 5.7.4c ofrece una síntesis de las dificultades reportadas por los docentes en la dimensión personal, incluyendo algunas citas significativas al respecto.

Esquema 5.7.4c Dificultades de la docencia. Dimensión personal



Las dificultades que enfrentan los docentes efectivos revelan el hecho de que en la docencia, como en toda actividad humana, hay altibajos: logros y éxitos pero también crisis y obstáculos a veces insalvables que pueden incluso ocasionar crisis vocacionales, como en el caso reportado de Quirón. El siguiente esquema, elaborado en el *Atlas ti*, relaciona el código “Altibajos de la docencia” con 7 menciones, con los códigos “Crisis vocacional docente” con 3 menciones, “Buenos grupos” con 2 menciones, “Dificultades docencia” con 14 menciones, “Evitar el perfeccionismo” con una mención, “Dificultades docencia: estigma ARU” con 7 menciones, “Dificultades docencia: desmotivación alumnos” con 12 menciones, “Dificultades docencia repetir la misma clase” con una mención y “Dificultad para hacerlos pensar” con una mención:



Esquema 5.7.4d Altibajos de la docencia

VI. PRINCIPALES HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

Dado que la información recabada es muy amplia, se consideró importante dedicar este capítulo a recapitular y destacar los principales hallazgos de la investigación según los apartados en los que se ha dividido el estudio cualitativo, basado en la *teoría fundamentada*, sobre los ocho docentes destacados dedicados a la formación humanista y valoral a nivel universitario. La intención fundamental de una investigación de carácter cualitativo como la presente es profundizar lo más posible sobre el universo de significados que surge de la actividad humana dentro de un determinado contexto cultural. En este caso se trató de lograr una aproximación al significado de la docencia efectiva a través de lo que piensan y hacen los docentes más destacados de un área curricular que busca promover la formación humanista de los estudiantes de todas las licenciaturas de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

El proceso de interpretación, de carácter inductivo, permitió ir construyendo las categorías a través del análisis de los datos, primero codificando “línea por línea” los discursos de los informantes, para luego formar agrupaciones preliminares, y, a través ejercicios analíticos de comparación para detectar semejanzas, diferencias, contradicciones y acuerdos, etc., obtener, luego de varios intentos, la formulación final en la que se presentan los resultados del análisis, a través de la propuesta de diversas categorías y subcategorías clasificadas de tal manera que, manteniendo la fidelidad a los datos, se pudieran descubrir nuevos conceptos que les dieran un sentido más profundo, en un esfuerzo por hacer emerger “lo no dicho” a través de lo dicho: por lograr una construcción de sentidos que, como piezas de un rompecabezas conceptual, pudiesen conformar un panorama sobre el significado de la docencia efectiva que abriera nuevos horizontes de comprensión, fundamentalmente para quien realizó este estudio, pero también con la esperanza de que aporte algunas ideas nuevas en el campo de la investigación educativa sobre la docencia efectiva.

Este armado conceptual se presenta con la apariencia de una estructura deductiva, como resultado final del proceso de interpretación de las voces y acciones de los informantes, pero su construcción, como se ha dicho, fue fundamentalmente inductiva: de los datos particulares recabados en las entrevistas a profundidad, en las observaciones de aula y en el recuento de los diversos comentarios que se tienen registrados sobre los alumnos de los docentes estudiados, se

llegó al planteamiento de las ideas más generales, que luego, efectivamente, en un movimiento circular, permitieron hacer deducciones y comparaciones con lo encontrado en otras investigaciones sobre el tema. Aquí se ofrece una síntesis de los hallazgos más importantes del estudio.

6.1. La vocación docente como energía vital. La construcción del concepto de “vocación docente” se estructuró a partir de las ideas de los informantes relacionadas con la manera en que consideran que su trabajo es valioso y útil para los demás y en esa medida aporta un sentido importante a su vida. Las ideas fundamentales que prevalecen en sus discursos son, primero, que la docencia no es una profesión como cualquier otra, sino que implica un modo de ser, una actitud vital frente al mundo que no se limita a la actuación del docente en el aula; es una vocación de vida que en el fondo no tiene una explicación muy clara: es un “llamado”, un “don” que se experimenta como necesidad de transmitir y compartir lo que se sabe. Así, los informantes manifiestan que su dedicación a la docencia proviene de una vocación que caracterizan como una actividad para la que tienen facilidad y que les reporta satisfacción. Como afirma López Calva (2001b: 181), siguiendo a Hansen “Nadie puede levantarse un día y decir: hoy decidí hacer de la docencia mi vocación”. La vocación es un proceso que se encuentra en medio de la realización de la práctica cotidiana con todas sus satisfacciones, frustraciones y conflictos” (p.181). En este sentido, los informantes parecen coincidir con el planteamiento de Carr (2005: 75-77pp.) de que la docencia es una ocupación enigmática pues en ella se involucran aspectos afectivos y una especial preocupación por las personas, como características distintivas de la noción de “vocación”, por un lado, y por el otro, las exigencias de pericia que demanda una profesión.

En segundo lugar, esta necesidad de transmitir implica, al mismo tiempo, una *pasión por aprender*, por conocer nuevas cosas, pues el hacerlo se experimenta un sentido de *renovación continua*, una especie de “rejuvenecimiento” que aparece cuando se lee un libro interesante, se escucha una buena conferencia, o se aprende de un alumno. La vocación docente manifiesta la apertura a lo otro y también al otro. El alumno es fuente de aprendizaje; de ahí que exista en los informantes una creencia básica en la capacidad del alumno para comprender, aprender y también para enseñar, que explica el sentido y necesidad de interactuar con él. *Aprender de los alumnos* es una categoría que no podría sostenerse si los docentes no tuviesen la capacidad de *creer en ellos*: todos los informantes, de una manera u otra reflejaron esta característica de manera consistente, sin contradicciones en su discurso.

La docencia es una interacción que produce un mutuo enriquecimiento; de ahí que se trate de un “ir y venir” del aprendizaje entre el docente y el alumno: tal es el sentido de *compartir*, como una experiencia más profunda que la del mero “transmitir”. Todos los informantes, sin excepción, manifestaron este aspecto de la vocación docente, que a su vez se vincula con la experiencia del *amor*, pues en efecto, para todos ellos, la vocación docente aparece estrechamente vinculada con la *experiencia amorosa*, en el sentido en que Fromm (1995) define al amor maduro, con las características del *cuidado por el otro, el respeto, el conocimiento y la responsabilidad* que implica una relación de este tipo.

En estrecha concordancia con la experiencia amorosa, los informantes viven la vocación docente como una *pasión*, según la conciben autores como Day (2006), como algo que produce *gozo y disfrute*. A pesar de haber momentos amargos, crisis y decepciones en su práctica, *la sensación de gozo prevalece* sobre las de disgusto, enojo o tristeza. Su persistencia y fidelidad para dedicarse a la actividad docente durante tantos años permitió interpretarla, a través de sus propias voces, como una “*misión*”, es decir, como un cometido de suma importancia, y no sólo como una tarea instrumental o de poca relevancia. Esta misión trascendente tiene que ver con:

- *Ayudar al otro a encontrar el sentido de su vida*
- *Contribuir a que el otro viva con mayor plenitud*
- *Ayudar al otro a pensar críticamente, a deliberar*
- *Pulir la inteligencia humana*
- *Formar personalidades*
- *Sembrar*

De ahí que todos los informantes otorguen a la docencia una alta valoración, como “el mejor trabajo del mundo”; algo que “los mantiene vivos” y que no cambiarían por ningún otro. Es esta fuerza creadora la que se necesita para conseguir una verdadera “*didáctica personalizadora*”, en aquella práctica que va más allá del desempeño eficiente de una profesión para comprometerse a fondo con la formación integral de sus alumnos, como sostiene López Calva (2001b: 181).

En conclusión, la vocación docente se caracteriza en los informantes como una actividad que da sentido a su vida porque se experimenta existencialmente como una relación de apertura y donación, que les permite sentirse útiles para el otro y, al mismo tiempo, recibir de él un aprendizaje continuo, de modo que el proceso educativo se convierte, como decía John Dewey, en “*la vida misma*”.

6.2 La docencia efectiva como ejercicio de autenticidad. La construcción del concepto de docencia efectiva por los informantes se hizo principalmente a través del contraste que ellos establecieron con lo que consideraban un “mal docente”, con lo que ellos llamaron un “buen” o “auténtico” docente. Para ellos existe una clara distinción entre un docente auténtico y un “falso” docente. Las principales características del docente auténtico son: el dominio de la materia que enseña, la actualización permanente de sus conocimientos, el interés porque sus alumnos aprendan, la capacidad de empatía y sensibilidad para captar sus intereses, preocupaciones y motivaciones, su habilidad para comunicarse con ellos efectivamente, la humildad y sencillez para reconocer sus propias deficiencias y poder aprender continuamente de ellos; el trato justo, imparcial y democrático. Todas ellas se resumen en el concepto de veracidad o autenticidad, y las características contrarias a éste constituirían el perfil de un maestro falso o inauténtico.

Como puede verse, la definición que los informantes dieron de la docencia efectiva está directamente relacionada con la concepción de su vocación docente, de tal suerte que de ellas se extrajeron las principales notas que definen la docencia efectiva según sus discursos. Es interesante notar que en la definición de docencia efectiva se encontró una sorprendente similitud en todos los informantes sobre las siguientes connotaciones de la de docencia efectiva:

- Compartir
- Ayudar a otros
- Solidaridad e intercambio
- Pulir la inteligencia, invitar a pensar
- Guiar
- Amar

A partir de estas ideas, la docencia efectiva se concibe como una actividad de solidaridad e intercambio con el otro, que implica una relación en donde el docente se da a la tarea de cultivar la inteligencia, propia y la del alumno, para que este pueda decidir por sí mismo y “encontrar su camino”. Este es justamente el sentido de lo que López Calva llama la “educación personalizante”: aquella que “busca ayudar a cada estudiante en la construcción de su propio mundo y en el ensanchamiento de su propio horizonte” (2001b, p.149).

6.3 Caracterización de la práctica docente efectiva. Tomando en cuenta la noción general de docencia efectiva, se elaboraron diversas caracterizaciones sobre la práctica docente de los

informantes, como variantes que concretizan el concepto de docencia efectiva. Estas caracterizaciones se elaboraron a partir de las observaciones de aula que se realizaron a los informantes, y se denominaron tratando de utilizar, en lo posible, los mismos términos que los informantes utilizaron durante la entrevista. De las observaciones de aula, trianguladas con el discurso hablado de los docentes, se tipificaron seis maneras de concebir la práctica docente:

- La clase como una partida de ajedrez
- La clase como juego de espejos y ventanas
- La clase como proceso terapéutico
- La clase como relación mayéutica
- La clase como experiencia artística
- La clase como modelaje de valores

Cabe señalar que estas caracterizaciones, que se detallan en el cuerpo de la investigación, no son excluyentes entre sí, sino que, por el contrario, comparten varias características y similitudes, de modo que un mismo maestro puede servir como ejemplo para las distintas modalidades propuestas.

Todas estas caracterizaciones de la práctica docente pueden resumirse en la idea de que la clase es “un espacio de vida”, ya que tiene que ver con la construcción de un ambiente de aprendizaje encaminado a lograr la reflexión y los procesos introspectivos, principalmente a través de “conectar la materia con la vida”, que resultó ser una preocupación permanente y consiste en todos los entrevistados.

La “clase como espacio de vida” implica los siguientes componentes básicos:

- El profesor y el alumno intercambian experiencias que los enriquecen mutuamente.
- Se establece una relación afectiva de aceptación y empatía y la humildad del docente para abrirse a aprender de los alumnos.
- El docente se esfuerza por crear y mantener con el grupo una relación constructiva en la que todos se puedan desarrollar.
- Se logra despertar en los alumnos el interés por los temas y la adquisición de conocimientos
- Se promueven procesos reflexivos profundos
- Se logra un aprendizaje significativo, que se conecta con e incide en la vida de los alumnos.

En este sentido, los hallazgos coinciden con lo planteado por López Calva (2006) del “aula como espacio de encuentro” en la que confluyen las libertades para potenciar la ampliación de

horizontes. Aunque quizás los alumnos no hayan elegido conscientemente estar ahí, el trabajo de un maestro con una didáctica “humanizante” es lograr transformar ese espacio en una oportunidad de crecimiento en la libertad, lo que implica necesariamente, un crecimiento en su conciencia reflexiva:

El aula es por definición, un espacio de encuentro entre personas libres que son esencialmente libres pero que deben ir, en diálogo y confrontación, humanizando su libertad en el ejercicio cotidiano de elegir y de elegirse. (López Calva, 2001b, p.163)

6.4 El estilo docente como traducción del humanismo. A partir de las concepciones generales sobre la docencia que subyacen a la práctica de los informantes, y de la caracterización de esta misma, se procedió además a intentar una tipificación de los diversos estilos docentes. Se entiende aquí por estilo docente aquel modo específico del maestro para conducirse, que le distinguen y le hacen único e irrepetible. Se lograron identificar siete estilos de ser docente: *el artístico-intuitivo, el involucrado, el terapéutico, el socrático-mayéutico, el académico, el reflexivo-investigador y el institucional-disciplinado.*

Esta tipología, producto del seguimiento y estudio cuidadoso de los docentes seleccionados a lo largo del tiempo que ha tomado esta investigación, se considera una de los descubrimientos más interesantes, por lo que a continuación se describirán sintéticamente cada uno de los estilos.

El estilo artístico intuitivo. Corresponde a aquellos maestros para quienes la clase debe convertirse en una “obra de arte”, en una “experiencia artística”, es decir, en la que se combinan elementos lúdicos, creativos, imaginativos, y en los que la originalidad y la intuición tienen un papel relevante. El docente se ve a sí mismo, en cierta medida, como un actor, o como el director de una obra de teatro o una pieza musical, en la que todos los elementos que pone en juego (autores, textos, teorías, ejemplos, películas, piezas musicales, poesías, etc.) deben conformar una composición armoniosa de una fuerza expresiva tal que logre despertar en los alumnos su capacidad de asombro y desarrolle en ellos una “mirada nueva” que les permita descubrir lo que no habían sido capaces de ver antes. Develar la realidad en sus planos más profundos de tal forma que produzca un efecto de gozo y una sensación de plenitud.

Los docentes de este estilo tienen una orientación hacia la belleza estética muy desarrollada, que hacen emerger en la forma en que tratan los temas, desde el tono ligero de la comedia, pasando por la gravedad del drama o la profundidad de una tragedia, y una sensibilidad muy aguda para percibir los movimientos anímicos de su “auditorio”, tal como lo puede hacer un actor frente al escenario, de modo que se esfuerzan constantemente por “conectar” emocionalmente con el grupo y

cambian el ritmo de la clase siguiendo el tono que esa conexión demanda: el asunto es no perder al público, que es a la vez, intérprete y coautor de esa obra de arte que es la clase. Los docentes de estilo artístico son extrovertidos y protagónicos, no tienen miedo al ridículo y a menudo se atreven a comportarse de manera inusual en el salón de clases. El histrionismo, la creatividad, el sentido del humor, la originalidad y cierta dosis de extravagancia, son elementos característicos de su estilo docente, aunados a la intuición y la libertad de acción, que están en íntima relación con la capacidad de “poner el corazón” en su docencia, factor al que asignan un papel preponderante.

Los maestros de estilo artístico describen su labor más con un lenguaje metafórico que discursivo conceptual; hablan de que “en el salón haya música”, que se trata de “tocar las fibras internas” del alumno, de que se crean “ambientes mágicos”, o “silencios vivos”; que la clase es “un espacio de vida”, que su labor es “transmitir vida” o “esculpir” a esa obra de arte en la que se convertirá su alumno, un “material precioso”, al que debe abordarse con un respeto casi reverencial. Ellos son los artífices, pero el alumno también lo es: la obra de arte implica necesariamente una relación entre el creador y el espectador, y los papeles se intercambian; de hecho, es *preciso* que se intercambien para que el alumno pueda hacer de sí mismo su propia obra de arte. Sólo entonces se habrá cumplido la finalidad educativa que persigue el maestro artista.

El estilo involucrado. Este estilo tiene muchas similitudes con el estilo terapéutico que se verá más adelante, pero se distinguió de él porque no necesariamente se alcanzan los niveles de confidencialidad e intimidad a los que llega aquél. Se le llamó “involucrado” por el gusto y necesidad que estos docentes muestran de entablar vínculos con sus alumnos más allá de los límites de la materia de estudio y del aula como espacio físico, y el éxito de su docencia lo miden en función del grado de atención personalizada que logran brindar a sus alumnos, de modo que para ellos es de suma importancia aprenderse los nombres de cada uno lo más rápido posible, conocer sus gustos, aficiones características, contextos familiares y situaciones personales. Los docentes con un estilo involucrado se empeñan en hacer de la clase una verdadera comunidad, porque para ellos, la universidad es, ante todo, la *conformación de una comunidad de personas* interesadas en aprender y ampliar sus horizontes *intelectuales y afectivos*. Para este tipo de maestros no hay distinción real entre el “dentro” y el “afuera” del aula pues están convencidos de que ser maestros es, más que un oficio o profesión, un modo de ser y de vivir que “no se puede limitar a las cuatro paredes de un

salón”. Generalmente organizan actividades extraclase, como la visita a museos o espectáculos artísticos diversos que aprovechan para conocer mejor a sus alumnos. Gustan de “charlar en los pasillos”, “tomarse un café” e incluso participar con ellos en proyectos independientes a lo relacionado con la clase, como podría ser ayudarles a publicar una revista, como es el caso de uno de los informantes. Otro de ellos, por ejemplo, no tiene oficina en la universidad, pero dice que su oficina es una esquina al final de las escaleras del patio central, a la que llama “cuatro vientos”, donde se sienta regularmente –ha hecho esa misma rutina por años- después de clase a esperar a los alumnos que quieran conversar con él, que nunca faltan.

El docente de estilo involucrado insiste mucho en la necesidad de aprender de los alumnos y dejarse “permear por ellos”, conocer su vida, inquietudes y problemas, pues de esta manera puede utilizar ejemplos, modismos de lenguaje y anécdotas que sabe que despertarán su interés y que serán útiles para su desarrollo, y además porque valora enormemente el aprendizaje que ellos le brindan. Establecer estos vínculos interpersonales con los alumnos le llevan a un compromiso de mucho mayor alcance formativo a lo normalmente esperado. Un compromiso que normalmente también pasa inadvertido para las instancias administrativas de la institución.

El estilo terapéutico. La línea que separa al estilo involucrado del terapéutico es muy delgada, y a menudo se confunden, pero vale la pena distinguirlos, pues en este último el nivel de involucramiento con los alumnos en sus problemáticas individuales es generalmente más profundo, debido, quizás a que este tipo de docentes trabajan en el espacio del aula como si su clase fuese una especie de “terapia” al utilizar deliberadamente estrategias y dinámicas que propician en los alumnos *procesos de introspección* que tocan la esfera de los afectos, emociones y sentimientos.

Quizás la nota más interesante de los docentes de estilo terapéutico es que rechazan las conductas impositivas, y el rol tradicional del docente como el detentador del saber, y se sitúan a sí mismos en una relación más horizontal con los alumnos. Mas que “darles” conocimiento, lo que hacen es proporcionarles “herramientas para la vida”, pues lo importante es permitir que ellos “tomen una posición, una actitud personal ante la vida”, para lo cual hacen énfasis en la necesidad de clarificar sus valores.

Este estilo se caracteriza también por una conciencia muy aguda del respeto al otro, traducida en el cuidado que ponen en no imponer, no adoctrinar, no inculcar y no estigmatizar. Entienden la docencia básicamente como acompañar al alumno en su proceso de crecimiento, que

implica ayudarlo en la búsqueda del conocimiento, que es ante todo autoconocimiento, lo que supone aprender a discernir, a seleccionar y valorar las fuentes de información, pero también sus propios sentimientos y valores. La finalidad es que los alumnos encuentren sus propias respuestas, porque su papel como docentes no es “arreglarles la vida”, sino propiciar la reflexión sobre sus propios procesos para que puedan remover aquellos “obstáculos internos” que les impiden un mayor autodomínio, particularmente en lo que respecta a los valores que priorizan en sus decisiones y que le van dando sentido a su vida, para vivirla de manera más plena y feliz. Esta es la finalidad principal que persiguen con su práctica docente.

Ayudar a los alumnos a elaborar sus propios procesos internos implica, ante todo, *respetar el ritmo personal de cada uno*, su decisión y su *derecho a la privacidad*, el cuidado por *no invadir su intimidad* y llegar “sólo hasta donde ellos lo permitan”. Los docentes de estilo terapéutico valoran altamente la confidencialidad; se esfuerzan en promover un clima de confianza y “resguardo” que hacen al alumno “sentirse a salvo”, gracias a que tienen muy desarrolladas las capacidades de aceptación y empatía. Saben combinar la calidez con la objetividad de tal forma que logran ganarse su respeto y generan una gran confianza en los alumnos, que se acercan para comentarles problemáticas muy personales y a veces muy difíciles.

En síntesis, acompañar al alumno, buscar y mantener una conexión emocional que genere calidez y confianza, respetar sus procesos personales, sostener una visión objetiva frente a los problemas que le confía y guardar discreción sobre ellos, cultivar la aceptación y empatía que implican, a la vez, el respeto y la fe en las capacidades del alumno para encontrar sus propias respuestas, son las características más relevantes del estilo terapéutico que se detectó en varios de los informantes.

El estilo socrático o mayéutico. Este estilo docente también es muy parecido al terapéutico, pero se distingue de aquél porque hace más énfasis en los procesos cognitivo/racionales que en los afectivos o emocionales. Los docentes de estilo mayéutico están convencidos de que el aprendizaje es algo que “sucede a partir del alumno”, no del maestro. No se conciben a sí mismos como artífices ni a la docencia como el trabajo de “dar forma”, “pulir” o “moldear” al estudiante. Más bien, es al revés: el estudiante es su propio artífice, su propio pulidor. Su labor es ayudar al alumno en este proceso de crecer, de madurar y ser mejor, lo cual será posible sí, y sólo sí, el alumno quiere lograrlo. La herramienta favorita que utilizan es el diálogo y la pregunta, e insisten en fomentar en los alumnos

el pensamiento crítico y la reflexión filosófica, pues están convencidos de que “la filosofía debe de apuntar nuevamente hacia sus orígenes en este sentido de la respuesta de la existencia humana”. Construyen su clase a partir de preguntas, las propias y las de los alumnos, y gustan de cuestionarlos con una ironía suave, que les obligue a replantear sus propias preguntas y sus propias respuestas. Interactúan en el aula como si fueran “Sócrates en el Ágora”, no tanto como expositores sino como provocadores de cuestionamientos que obligan al alumno a profundizar y a razonar mejor sus argumentos. A menudo utilizan “estrategias de choque”, es decir, hacen aparecer conflictos en situaciones en las que aparentemente no los habría e interpelan a los alumnos con un toque de humor, de tal forma que el ambiente no se tense, aunque a veces logran desesperar a quienes buscan respuestas concretas, que estos maestros no gustan dar, porque creen firmemente que lo importante es que el alumno “tenga su propia voz” y “haga su propio discurso”, pero que, para que sea valioso y significativo, debe estar bien fundamentado, en buenas razones y con criterios claros. Su labor entonces es hacerles caer en la cuenta de las falacias en las que pueden incurrir para que se acostumbren a mantener una actitud de vigilancia autocrítica respecto de los juicios que emiten.

En síntesis, el estilo socrático o mayéutico se caracteriza porque la intención del docente es promover el razonamiento de tipo filosófico, suscitar el pensamiento crítico, especialmente en cuestiones éticas y valorales que tienen que ver con la búsqueda del sentido de la existencia. Para lograr estas finalidades utilizan la pregunta y el diálogo como herramientas principales y su creencia básica es que es necesario superar las apariencias e ir “más allá del pragmatismo inmediatista” para captar esos valores esenciales que dan un sentido trascendente a la condición humana.

El estilo académico. Por el énfasis en la promoción del pensamiento crítico y reflexivo, este estilo se asemeja al socrático, pero se distingue por el acento que ponen estos docentes en los asuntos de *exigencia académica y cumplimiento de estándares* esperados; es impensable para ellos considerar su materia como “de segunda” simplemente porque no está enfocada al desarrollo profesional de los alumnos; al contrario: están seguros de que los contenidos que se manejan en ella son de gran valor para la formación del futuro egresado, sin importar de qué carrera sea, de modo que no consienten la idea de bajar la exigencia académica. Se preocupan por estar a la altura de las mejores universidades del mundo.

Estos maestros tienen fe en la capacidad de sus estudiantes y mantienen altas expectativas en cuanto a sus posibilidades de logro *Distinguen con mucha claridad el plano del afecto, empatía y respeto por la persona del alumno, del plano del rendimiento intelectual propio del nivel universitario*, de modo que en esto último no hacen concesiones, ni “se tientan el corazón” para *calificar con rigor*. Están convencidos de que para que el alumno logre desarrollarse y “encontrar su camino” es preciso que venza la pereza mental del “mínimo esfuerzo” y haga un *esfuerzo intelectual*, lo cual implica que se busque información confiable, que lea mucho, que *supere sus prejuicios* e ideas preconcebidas y desarrolle una capacidad crítica, autocrítica y argumentativa. El rol del docente tiene un enmarcamiento más fuerte de poder en comparación con los estilos involucrado y terapéutico: establece claramente los objetivos de aprendizaje del curso y sobre todo, los instrumentos y criterios con los que se evaluarán. Sobre estos últimos, *exige trabajos en los que el alumno exprese y razone sus propias ideas*, porque no se trata de que repitan lo que el maestro diga, sino que sepan fundamentar sus juicios en buenas razones.

Los docentes de estilo académico se esfuerzan continuamente por *dominar su materia*, en el sentido de “estar al día” sobre los más recientes descubrimientos, estudios o autores de su campo disciplinar, y más allá de eso, lanzar sus propias inquietudes y cuestionamientos (Bain, 2004). Esto significa para ellos *conocer a fondo* los temas que tratan en clase, pues de otra forma se convertirían en “repetidores” en “chambistas” o en “espejos opacos”. Dominar el tema implica una *actualización constante* a través de la lectura, la búsqueda de información y la reflexión del docente.

Pero no sólo se trata de conocer a fondo los temas que tocan en su cursos, sino de *demostrar que saben*, pues están convencidos de que es la forma más auténtica de ganarse el respeto de sus alumnos, sobre todo cuando saben que tienen la posibilidad de informarse en Internet y generalmente se muestran escépticos respecto de la calidad de sus maestros. Parte del principio de *ganarse el respeto es demostrar que se está “a la altura” de impartir una materia*, y que por tanto, se tiene la “dignidad” de ser maestro”. Ponen mucho *énfasis en los aspectos intelectuales y teóricos*, pero también en sus *habilidades de comunicación para poder compartir lo que saben en un lenguaje sencillo y comprensible* para alumnos que no son de su campo disciplinar.

Los maestros de estilo académico, además de *buenos comunicadores*, son personas *intelectualmente inquietas*: *se hacen preguntas, buscan información*, recurren a los nuevos libros, a los datos disponibles y validados por la comunidad científica, de manera que, aunque ya cuenten con un programa preparado, continuamente lo enriquecen y en sus clases hacen referencia a diversos

autores, ponen ejemplos de actualidad y solicitan que sus alumnos lean constantemente. Tienen tal *interés y pasión por el conocimiento que logran transmitir a sus alumnos ese apasionamiento* y se preocupan por mantener un buen nivel intelectual en materia, cuyo termómetro es la calidad de reflexión crítica que se genera en ella.

El estilo reflexivo/investigador. Los maestros con este estilo docente se caracterizan por tener *habilidades de metacognición muy desarrolladas*: se dan cuenta qué conocen y cómo conocen, cómo actúan y por qué actúan así; es decir, *mantienen una atención constante sobre sus propios procesos, como si tuvieran un “observador interno”* que les permite revisar su actuación como docentes. Este observador interno les convierte en *“investigadores naturales” de su propia práctica docente*, de modo que están habituados a realizar conscientemente una *autoevaluación de su desempeño* durante el desarrollo del curso y al finalizar este, para saber qué les funcionó y qué no para que los alumnos se mantuvieran interesados, motivados y aprendieran algo valioso, de modo que *están siempre abiertos a probar nuevas lecturas, dinámicas, ejercicios, y demás estrategias en un afán de mejora continua de su docencia, que es una de sus características más distintivas.*

Los docente de estilo reflexivo/investigador *consideran que es muy importante el conocimiento de sí mismos: sus fortalezas y debilidades, su tipo de personalidad*, pues es la forma en que pueden también conocer a sus alumnos y *entrar en sintonía con el grupo* que constituye una de sus prioridades, ya que consideran que si logran esa conexión con el grupo podrán motivarlo, suscitar y mantener su interés. Se trata entonces de una relación dialéctica, pues *el conocimiento de sí mismos es posible a través de lo que sus alumnos les reflejan*, comentan, y retroalimentan, tanto en los aspectos positivos como en los negativos, lo que supone una *atenta capacidad de escucha y atención a sus necesidades*, ya que de otro modo no podría lograrse la sintonía que persiguen.

Su desarrollada capacidad de autocritica requiere de un esfuerzo continuo para no dejarse invadir por sus propias emociones y tomar distancia tanto de los elogios como de las críticas negativas para detectar qué es lo que pasa con el grupo, con el conocimiento que se está construyendo y consigo mismos, además de que *no temen experimentar nuevos enfoques, estrategias o tratamientos de los temas*, pues están convencidos de que mejorar su práctica es una tarea para la que no hay recetas infalibles y deductivas, sino que es una labor empírica de *ensayo y error*. Tienen gusto por poner en práctica ideas nuevas y arriesgarse al fracaso, en cuanto éste se visualiza como una oportunidad para mejorar en el siguiente intento.

Investigar sobre la propia práctica implica también un *trabajo sistemático de evaluación hacia el final del semestre* que les permite detectar los aciertos y desaciertos, y su explicación causal, con el objeto de estar atentos a la próxima vez que algo semejante ocurra. Aun cuando cada grupo es diferente, creen que la experiencia acumulada y procesada va reduciendo las probabilidades de errar.

Los docentes de estilo reflexivo/investigador *no se dan por vencidos fácilmente*, a pesar de haber fallado, pues están en búsqueda constante de formas distintas de conducir sus clases. Como los “maestros catalizadores” que describe Hargreaves (2003), aprenden a enseñar de formas que no le fueron enseñadas, introduciendo nuevos recursos y nuevas maneras de concebirse como docentes, además de emprender estudios autodidactas sobre los temas que manejan en sus cursos para encontrar perspectivas distintas y complementarias que ayuden a sus alumnos a comprender mejor los temas de estudio.

Así, la *perseverancia*, o “*voluntad docente*” es una de las actitudes que ayuda al maestro a no dejarse vencer, aún en las circunstancias más adversas. Su estilo es muy parecido al académico, pero una de las diferencias entre ambos es que, mientras el académico está más interesado en el “qué” se enseña, es decir, en el contenido (teorías, autores, textos, nuevos descubrimientos en el campo de estudio, etc.), el reflexivo-investigador está más interesado en el “cómo se enseña”, es decir, en la didáctica (estrategias, actividades, ejercicios, formas de evaluación, etc.), de modo que manifiesta lo que podría llamarse una “*inquietud educativa*”, o “*inteligencia educativa*”, como la denomina Frade (2008).

Su *compromiso con la mejora continua* de las estrategias de enseñanza-aprendizaje no debe confundirse con un afán perfeccionista que lejos de ayudar, bloquea la práctica docente. Se trata más bien de “trabajar lo mejor que se pueda”, sin obsesionarse por llegar al éxito total, porque al estilo reflexivo investigador, *lo que le motiva es la búsqueda y ensayo de nuevas maneras* de enseñar, más que encontrar la “fórmula infalible”, pues de antemano sabe que no existe tal, y lo que le funcionó en un grupo no necesariamente le funcionará para otro.

En síntesis, el estilo reflexivo-investigador se caracteriza por la construcción de un observador interno que le permite un constante automonitoreo de su propia práctica; tiene una desarrollada capacidad de autocrítica y el hábito de revisar y evaluar su actuación de manera sistemática lo que le permite “capitalizar” su experiencia docente. Es creativo: tiene disposición para

ensayar nuevos enfoques y estrategias como expresión de su perseverancia y voluntad de mejorar continuamente, movido por un interés principalmente pedagógico.

El estilo institucional/disciplinado. Este estilo se caracteriza por el énfasis que los docentes ponen en la necesidad de *cumplir con la normatividad institucional* y en *mantener su autoridad dentro del aula*. Así, aunque son flexibles para ajustar el orden y tratamiento de los temas según los intereses que vayan detectando en el grupo, se preocupan por *cubrir completamente el programa del curso solicitado por la universidad*.

Se interesan, como los demás estilos, en “percibir y sentir” a sus alumnos para “sintonizarse” con el grupo, pero se cuidan de mantener un comportamiento “institucional”, es decir, no tratan de convertirse en “amigos” de sus alumnos, sino que se *asumen en todo momento como sus maestros: son muy sensibles a su rol de autoridad* pues piensan que de eso depende el respeto que les guarden sus estudiantes.

Los docentes de estilo institucional le dan mucha importancia y *tienen habilidades para establecer límites claros*, tanto en lo que se espera de los alumnos en el aspecto académico como *en el aspecto de su comportamiento en el aula* y en las actividades extraclase que algunos suelen realizar, ya que de esta manera pueden evitar situaciones incómodas o difíciles que podrían presentarse en contextos fuera del aula.

Este tipo de maestros muestran una notoria seguridad en sí mismos, no manifiestan temor a los alumnos y saben combinar la amabilidad con la firmeza y disciplina. Creen que el respeto a su autoridad es importante para ellos mismos, pero sobre todo para sus alumnos, porque eso les da una mayor seguridad e incluso más posibilidad de aprovechar y disfrutar la clase, ya que opinan que “se sienten muy a gusto cuando saben lo que esperas de ellos” y ellos mismos “necesitan y piden un orden”.

Los docentes institucionales *otorgan gran valor al orden*; son organizados y metódicos; tiene planeado el curso sesión por sesión, de modo que saben lo que se va a trabajar cada día y con qué materiales, además de que tienen preparado un “plan B” por si algo no funciona, o por si perciben que los intereses del grupo “van por otro lado”. En relación estrecha con el orden, otra de sus características es que, a diferencia de los otros estilos (sobre todo el “artístico”) tienen un *gran respeto por el tiempo propio y ajeno*, de modo que les resulta muy importante entregarles calificadas

las tareas o reportes a la sesión siguiente, y destacan la importancia cumplir con el programa en los tiempos convenidos. No faltan, son puntuales y exigen el mismo comportamiento con sus alumnos, si n hacer concesiones por alguna situación especial, por ejemplo, el hecho de que trabajen.

En síntesis, el estilo institucional se constituye por actitudes y comportamientos del docente que tienen como referencia el marco institucional, desde los valores que se privilegian, hasta el cumplimiento de la normatividad esperada. Se asienta en un ejercicio de la autoridad docente en términos del orden, la firmeza, la disciplina para establecer límites claros y supone una capacidad de organización que se refleja en el respeto al tiempo, al programa y a los alumnos, un sentido de responsabilidad y habilidades para planear el curso y llevarlo a término según lo planeado

Cada uno de estos estilos tiene una serie de características que fueron identificadas a partir de los rasgos de la personalidad de los informantes, para luego construir esta especie de tipología, que como tal, no corresponde exclusivamente a ninguno de ellos. En otras palabras, todos los informantes comparten los rasgos de todos los estilos, pero, en la medida en que manifiestan un mayor número de aquellos rasgos que tipifican un estilo, pueden ser “identificados” dentro de un estilo, por ejemplo.

Desde luego, puede haber una práctica docente efectiva en todos los estilos docentes identificados, o en otras palabras, la personalidad de cada maestro destacado se manifiesta en su práctica docente efectiva de manera única y particular. Aquí lo importante no es “adoptar” un estilo, sino, como diría uno de los informantes, lo importante es autoconocerse, para saber explotar las propias cualidades y subsanar las propias debilidades (o incluso convertirlas en una ventaja). En este sentido, la tipología de estilos ayuda para promover más este autoconocimiento y generar procesos de autovigilancia y autocorrección: por ejemplo, a alguien con un estilo muy artístico le convendría tratar de ser más organizado y cuidadoso con los tiempos como lo es quien tiene un “estilo institucional”, y a este, a la vez, le convendría quizás desarrollar más su creatividad e intuición que caracterizan al “estilo artístico”. Lo importante es estar abiertos a la capacidad de mejorar continuamente la propia práctica docente: el humanismo se concreta a través de los diversos estilos en los que los docentes promueven tanto su propio crecimiento como el de sus alumnos.

6.5 La educación humanista como una apuesta por el sujeto. En cuanto a la *concepción antropológica* de los informantes, a través del análisis de la información proporcionada por los entrevistados fue posible interpretar la concepción general que ellos tienen de la persona humana,

cuyas notas fundamentales son la apertura, la unicidad, el carácter relacional y comunicativo y su condición de desarrollo continuo, o si se prefiere, su proceso de autoconstrucción, mismo que implica, por un lado la libertad y la responsabilidad, y por el otro, es prueba de la fragilidad de la condición humana y de sus contradicciones inherentes. En esto coinciden en una perspectiva existencial que tiene sus raíces en las posturas filosóficas de pensadores como Buber y Marcel y en la psicología humanista desarrollada por Rogers y Fromm.

De acuerdo con esta línea antropológica, la persona humana se constituye en el centro del proceso educativo, y la principal actitud del maestro es la del respeto. Se trata entonces de lograr que el sujeto se autoafirme en un sentido axiológico, se convierta en una persona autónoma capaz de tomar decisiones basada en su propias convicciones valorales. Se cree en la libertad de las personas y en la educación como un proceso que busca afirmar y ampliar esa libertad gracias al desarrollo del pensamiento crítico y de la sensibilidad moral.

La educación en valores tiene que ver con el análisis de qué es aquello verdaderamente valioso para no dejarse llevar por espejismos de los bienes aparentes. Lo anterior no debe interpretarse en el sentido de que los informantes mantengan una postura de relativismo absoluto respecto de los valores morales, ni que consideren que cualquier elección resulte igualmente valiosa y respetable. Más bien sostienen que, aunque es un hecho que las personas tienen distintas jerarquías de valores, existe un acuerdo tácito sobre la existencia de ciertos valores universales de carácter transcultural: “cualquiera queremos tener un amigo, cualquiera queremos amar y ser amados” como afirma una docente. De manera general establecen la universalidad de los valores en función de lo que construye o destruye al ser humano, de aquello que nos brinda una existencia más plena y nos hace “sentir mejor como personas” contra aquello que nos deshumaniza, aunque sea a mediano plazo. Los informantes mantienen esta idea de la universalidad de los valores pero afirman que en las decisiones concretas, “el problema es que los jóvenes no saben jerarquizar” y experimentan confusiones y contradicciones entre lo que sostienen a nivel racional (o razonable, como diría Peters, 1982) y lo que efectivamente eligen movidos por sus pasiones, pulsiones o meras conveniencias, haciendo un lado las consideraciones de índole ética. Este fenómeno, desde luego, no es exclusivo de los jóvenes, sino de la condición humana en general, pero consideran que su misión como maestros es promover la conciencia ética de los jóvenes para que revisen su propia escala de valores y elijan de manera más congruente y consciente. Esto, desde luego, exige que ellos como maestros,

sean los primeros en elegir y actuar de la misma manera; de ahí que señalen que la docencia para la formación humanista y valoral es un trabajo “muy difícil”.

La consideración sobre los valores y el papel que éstos juegan en el ejercicio de la libertad es de suma importancia porque está en el corazón de lo que los informantes consideran como “educación humanista”; no en vano el código “educación en valores” recibió 45 menciones en el análisis primario de las entrevistas realizado en el *Atlas ti*. Las diversas maneras en que describieron su concepto de educación humanista no registró contradicciones, sino complementariedades, que en conjunto fueron enriqueciendo el concepto. En síntesis, tomando en consideración las ideas principales de los informantes, la educación humanista se caracterizó del siguiente modo:

* Por los valores/ convicciones que la fundamentan

La persona tiene una dignidad inalienable

La persona se debe desarrollar integralmente, considerando los aspectos cognitivos, afectivos, volitivos, relacionales, más allá de lo meramente utilitario o instrumental

El alumno es sujeto de su propio desarrollo

* Por el estilo de relación que supone entre el maestro y el alumno:

La apertura y aceptación.

El respeto al otro

* Por las finalidades que pretende:

En la dimensión cognitiva:

Promover el pensamiento crítico y reflexivo

Promover un pensamiento profundo, integrado

Pulir la inteligencia humana, hacerla brillar

En la dimensión psicoafectiva y relacional:

Educar para la libertad

Promover la conexión y apertura hacia el otro

Formar la personalidad de manera integral

En la dimensión social:

Promover las posturas progresistas, anticonservadoras

Promover el compromiso social

Formar al ciudadano; dar voz y lugar al sujeto

En la dimensión espiritual:

Trascender lo meramente utilitario

Promover la reflexión sobre lo esencial del ser humano y su compromiso con el otro

Buscar significados trascendentes, relacionados el sentido de la existencia

En síntesis, puede afirmarse que la educación humanista constituye una apuesta por el sujeto, por sus propias capacidades para razonar, deliberar, decidir y actuar, y que es en la universidad cuando el joven tiene la oportunidad de tomar las riendas de su propia vida.

6.6 La educación en valores como promoción del discernimiento. Todos los informantes, sin excepción, respondieron que la educación en valores para los jóvenes no sólo es posible y deseable, sino una cuestión prioritaria en la universidad. Además, todos, también sin excepción, estuvieron de acuerdo en que no cualquier tipo de “educación en valores” resultaba positiva y recomendable para el nivel universitario, ni era acorde con la educación “verdaderamente” humanista. Su visión coincide en que, a nivel universitario, la educación en valores tiene que partir de los valores que ya “traen consigo” los alumnos, de modo que lo que se pretende no es inculcarles o adoctrinarles, sino ayudarles a ejercer un mejor y más profundo discernimiento que los lleve a constituirse como sujetos autónomos moralmente hablando; en otras palabras, se trata de “educar en la libertad” como plantea López Calva (2001) que debe entenderse la educación en valores.

Resulta interesante destacar que, si bien algunos informantes enfatizan más unos elementos que otros, no se encontraron entre ellos posturas contrarias o antagónicas respecto al enfoque que es necesario adoptar para lograr una educación en valores que funcione en el nivel universitario, sino más bien lo que se detectó fue una notable armonía. Los factores que destacaron sobre la educación en valores a nivel universitario son los siguientes:

- El docente debe ser consciente de que siempre educa en valores con su ejemplo
- Rechazar al dogmatismo y promover el cuestionamiento y la reflexión
- Ayudar al alumno a revisar su escala de valores y la manera en que toma decisiones
- Ayudar a descubrir los valores constructivos
- Manejar principios que ayuden al alumno a vivir mejor
- Educar la libertad para formar sujetos autónomos
- Relacionar los valores con la vida concreta
- “Proyectar” los valores para reflexionarlos
- Ayudar al alumno a clarificar sus propios valores

6.7 La promoción del sentido del compromiso social desde la realidad personal. Sensibilizar a los alumnos ante la realidad social y fomentar su compromiso para colaborar en la construcción de una sociedad más justa y es una preocupación clave del humanismo en general, y por tanto, de la manera en que se entiende la “formación humanista integral”. De los discursos de los informantes se deduce que la finalidad de la educación humanista relativa a formar personalidades autónomas no significa fomentar la indiferencia ni el egoísmo, sino promover la conciencia de su responsabilidad en el mundo como agentes de cambio. Para lograrlo es preciso hacer caer en la cuenta al sujeto que,

frente a un universo social que puede parecerle abrumador por la cantidad de problemas e injusticias que presenta, las acciones a favor de los valores de solidaridad y corresponsabilidad en el ámbito de su competencia de hecho inciden y contribuyen a mejorar las situaciones concretas. Muchas veces la indiferencia mostrada por el joven no es sino una actitud defensiva contra una problemática social que le provoca angustia. Este sentimiento puede ser disminuido si el docente logra promover la sensación de empoderamiento en los actos y decisiones cotidianas del alumno y se concentra en cambios en la dimensión personal.

La indiferencia, el egoísmo y el pragmatismo como obstáculos. Despertar la sensibilidad y el sentido de compromiso social en los estudiantes se enfrenta con el egoísmo, pragmatismo e indiferencia que permean el contexto social tanto a nivel macro como en la microescala de las propias familias de los estudiantes. Los docentes son conscientes de que su tarea va en una dirección opuesta a la afirmación de la una individualidad consumista y utilitaria, y que por ello su tarea no es sencilla y sus resultados o son pocos, o se verán a más largo plazo.

6.8 Estrategias didácticas para la formación humanista. Una vez que se analizaron las concepciones generales de los informantes sobre la educación en valores como parte fundamental de la educación humanista que ellos pretenden promover, se procedió a identificar aquellas estrategias didácticas que los informantes utilizan en el aula, fundamentalmente para conseguir tres finalidades:

- Motivar y mantener el interés de los alumnos
- Establecer con ellos vínculos personales
- Promover procesos reflexivos

Lograr estas tres finalidades constituye, en su conjunto, lo que puede denominarse una *práctica docente efectiva para la formación humanista*, tal como ellos la conciben y la ejercitan.

Estrategias para promover la motivación. Los docentes estudiados dedican considerable energía a despertar y sostener la motivación intrínseca de sus estudiantes por la materia de estudio, y en el análisis de la información recabada se lograron identificar varias estrategias que utilizan con tal propósito.

Para todos los informantes el inicio de un curso es uno de los momentos claves más importantes, pues en él entran en juego muchos factores de cuyo manejo dependerá en buena medida que el docente consiga o no los propósitos educativos que persigue. Se lograron detectar cinco estrategias para la motivación inicial que fueron comunes a todos los informantes, aunque algunos las usaban con mayor destreza y/o intensidad que otros, por un lado, y por otro lado, cada una de ellas está tan relacionada con las otras que resulta difícil y artificial deslindarlas. Lo que en la observación se presenta unido, en el análisis se separa sólo con la intención de lograr una comprensión más honda. Estas estrategias son:

- Crear un ambiente de bienvenida
- Despertar el interés por el tema
- “Mapear” la clase; detectar la “personalidad grupal”
- Sintonizar con el grupo
- Comunicar claramente las reglas del juego

Estrategias para promover el pensamiento crítico y reflexivo. Promover en los alumnos procesos de reflexión crítica constituye el corazón de la práctica docente efectiva desde el punto de vista de la formación humanista, tal como los informantes la concibieron en sus discursos, de tal suerte que las estrategias que ponen en práctica para la motivación intrínseca y para entablar con ellos vínculos más personales, están en función de ayudarlos a profundizar, repensar, revalorar y decidir sobre aspectos fundamentales de su vida, tales como su jerarquía axiológica, la orientación que desean darle a su futuro ejercicio profesional, las decisiones sobre su vida en pareja, sus ideas y actitudes respecto a los roles de género y su papel social; su postura frente a los problemas sociales, y en general, aquellos valores por los que consideran que la vida vale la pena de ser vivida, asumidos de manera personal, razonada, consciente y libremente, de modo que puedan constituirse como verdaderos “sujetos/agentes universitarios”, para usar una expresión de uno de los informantes.

La información relativa a este tema se organizó en cuatro grandes rubros: el primero agrupa las “Estrategias diversas para promover el pensamiento crítico y reflexivo”. El segundo ofrece una síntesis de esas estrategias en conceptos más amplios y se titula “Estrategias generales para promover el pensamiento crítico y reflexivo”. El tercer segmento destaca la “Importancia de relacionar la materia con la vida”, que es el factor que se descubrió como el más relevante para

propiciar los procesos de reflexión. El cuarto rubro aborda “El surgimiento del momento reflexivo en el alumno”, como la culminación de las estrategias utilizadas por los informantes.

Estrategias diversas para promover el pensamiento crítico y reflexivo. En esta categoría se incluyeron los siguientes aspectos:

- Planeación del curso
- Preparación de la clase
- El papel de los textos y autores
- El papel de las preguntas
- El papel de las películas y las TIC's
- El papel de la escritura creativa
- Uso de otros recursos para promover la reflexión

Planeación general del curso. Lograr que los alumnos reflexionen es algo que los informantes no dejan al azar, sino que responde a una instrumentación estratégica de actividades que se planean desde el inicio del curso. Ciertamente es que ninguna de ellas puede garantizar la consecución de este propósito educativo, pero la experiencia acumulada ayuda a los informantes a proponer aquellas que saben que tienen buenas probabilidades de conseguirlo. Dentro de esta categoría fue posible identificar las siguientes seis estrategias utilizadas por los informantes:

- Importancia de seguir el programa
- Rediseño del curso con base en la evaluación del anterior
- Planear el programa en coordenadas
- Actualización del programa y preguntas clave para la reflexión
- Planeación del curso en función del propósito reflexivo
- Planeación del curso en función del propósito formativo

Uso de textos y autores. La mayor parte de las actividades de aprendizaje que organizan y conducen los docentes estudiados dependen del uso de textos y el estudio de autores, constituyéndose esta en la estrategia más importante a través de la cual pretenden alcanzar las finalidades educativas que plantean para sus cursos. Dentro de esta estrategia general fue posible identificar 9 maneras diferentes de utilizar los textos y autores:

- Teorizar
- Selección de los textos: disparadores de la reflexión
- Promover el interés por la lectura

- Promover la lectura: leer es parte de la evaluación
- Ejercitar la lectura crítica
- Leer en clase
- Propiciar del diálogo y discusión grupales
- Analizar las lecturas: de lo narrativo a lo conceptual; de la vida a la teoría
- Promover la reflexión mediante el análisis de valores en el texto
- Develar sus inquietudes más profundas

El papel de las preguntas. Las preguntas son el enfoque desde el cual se abordan los textos y *el factor más importante para propiciar los procesos reflexivos en los alumnos.* En el análisis de la información fue posible interpretar seis diferentes maneras en las que los docentes estudiados utilizan las preguntas en el salón de clases, a saber:

- Calibrar el interés de los alumnos por el tema
- Relacionar el tema con la vida
- Enseñarlos a leer críticamente
- Promover procesos de pensamiento grupal
- Conflictuar para desarrollar el pensamiento crítico
- Propiciar la reflexión valoral

El papel de las películas y las TIC's. A excepción de uno, todos los demás docentes observados utilizan películas como un recurso didáctico que complementa los temas y lecturas del programa, por lo que básicamente éstas tienen éstas el mismo papel que juegan los textos, con la ventaja de que, si se seleccionan adecuadamente, logran atraer mejor la atención de los alumnos. Así, aunque los mismos docentes se quejan del fenómeno de la cultura audiovisual en la que se pierde la capacidad de lectura, no pueden escapar a esta tendencia y la incorporan a su docencia, básicamente para promover la sensibilidad ante las problemáticas sociales y la reflexión sobre los propios valores. En cuanto a las *tecnologías de la información*, los informantes las usan como un apoyo complementario, pero las más de las veces *las consideran como una amenaza o distractor potencial, de manera que se esfuerzan más en controlar su uso que en aprovecharlo.*

Uso de otros recursos para promover la reflexión Además de las ya señaladas, se detectó que los docentes estudiados utilizan una gama de estrategias muy diversas para propiciar el pensamiento

crítico y la reflexión. Las que se pudieron identificar a través del análisis e interpretación de la información son las siguientes:

- Compartir experiencias y puntos de vista personales del maestro
- Contar anécdotas significativas para la vida
- Organizar actividades extraclase
- Conducir ejercicios y dinámicas de introspección
- Utilizar lenguaje sencillo; un mínimo de tecnicismos
- Sintetizar la información para reforzar el conocimiento
- Diversificar las actividades de aprendizaje para dinamizar la clase
- Promover el trabajo en equipo
- Fomentar la participación

La importancia de relacionar la materia con la vida. Esta idea es una de las más mencionadas por los informantes, y, por la gran cantidad de relaciones que guarda con otros códigos, una de las de mayor “densidad semántica” según la terminología de la teoría fundamentada, de manera que podría interpretarse que, más que una estrategia, relacionar la materia con la vida es una *perspectiva* que orienta permanentemente su práctica docente para lograr las siguientes finalidades educativas:

- “Bajar” la reflexión al nivel de la vida
- Confrontar con la experiencia personal del alumno
- Lograr el aprendizaje significativo
- Enseñar a vivir, “equipar” para la vida.

El surgimiento del momento reflexivo en el alumno. Todos los informantes afirmaron que es posible darse cuenta cuando sus alumnos “entran” en un proceso reflexivo, que entienden como una experiencia de introspección por la que los alumnos se ponen en contacto con sus propios sentimientos, actitudes y valores y se cuestionan y replantean las ideas que habían tenido sobre un tema, que a su vez, había influido en su manera usual de entender y juzgar los acontecimientos, o los comportamientos de otros y los propios, y que, tras este replanteamiento, se abren a la posibilidad de cambiar, ampliar o virar su “mirada”. Es una experiencia de discernimiento sobre asuntos relevantes en la que se conjugan el pensamiento crítico, la creatividad, el razonamiento y las emociones, por nombrar algunos de los elementos más relevantes.

¿Cómo perciben los docentes que estos procesos internos están sucediendo en el alumno? Las contestaciones que proporcionaron constituyen, por decirlo de algún modo, el momento de mayor belleza poética de las entrevistas, pues para describir esta experiencia emplearon un lenguaje metafórico, cargado de imágenes, lo que indica, tal vez, que la explicación de este fenómeno, de algún modo, queda “más allá” de la posibilidad del pensamiento y lenguaje discursivos. Las respuestas que dieron se ordenaron jerárquicamente, de lo más lógico/conceptual a lo más metafórico/poético:

- Pasar de la pregunta del autor a la propia pregunta y experiencia
- Interés por leer y saber más sobre un tema
- Solicitar hablar en privado con el maestro
- Establecer con el profesor una relación más cercana
- Las manifestaciones no verbales: la mirada atenta, el cuerpo quieto, la expresión del rostro.
- Un “silencio vivo”, un “ambiente mágico”
- Experimentar una catarsis

El signo más visible de que ha tenido lugar un proceso reflexivo es la necesidad que los alumnos sienten de dialogar con el maestro después de clase, porque de alguna manera lo discutido en la sesión les llevó a una especie de crisis que necesitan resolver y para lo cual piden su orientación. Esta es una experiencia reportada por todos los informantes.

Pero también es posible detectar que este proceso reflexivo ocurre aún sin que haya esta petición concreta de hablar con el maestro. Se percibe que algo ocurre en el aula atendiendo a los signos del lenguaje no verbal, como la aparición de ese “silencio vivo”, una atmósfera de atención que se detecta por la mirada atenta de los alumnos, la expresión del rostro que indica que están interesados en lo que se habla. Se ha logrado una “conexión emocional” con el grupo al “tocar” ciertas “fibras sensibles” que producen un ambiente “casi mágico”, y el maestro puede fluir entre las filas del grupo “sintiéndose ligero”. Este es uno de los momentos más hermosos para el docente, porque cae en la cuenta de que sus palabras están siendo bien recibidas, que se ha captado el mensaje que quería comunicar, y sobre todo, que con éste, ha provocado en los alumnos un proceso reflexivo. De esta manera describen los informantes su apreciación de los procesos internos a través de señales exteriores que les da el grupo.

6.9 La evaluación como estrategia educativa. La evaluación es una de las preocupaciones principales en materias de carácter humanista/valoral, cuya finalidad es lograr procesos formativos que tienen lugar al interior del sujeto, como la apertura de conciencia, la reflexión y el pensamiento profundo. En este apartado se presentaron las características generales que los informantes conciben en la evaluación, los criterios e instrumentos que utilizan con mayor frecuencia, la opinión que tienen sobre los resultados de la evaluación y las dificultades que encuentran en ella. Los datos se interpretaron a partir de las entrevistas principalmente, aunque algunos aspectos de la evaluación formativa fueron detectados en las observaciones de aula que se realizaron. A partir del análisis de los datos y de su interpretación, fue posible clasificar la información en cinco grandes categorías, cada una de las cuales incluye una serie de subcategorías. El orden que se dio es el siguiente:

- La evaluación como estrategia educativa: características generales
- Evaluación formativa: evaluar procesos
- Opinión de los informantes sobre los resultados de la evaluación
- Dificultades de la evaluación

La evaluación como estrategia educativa: características generales. Las características generales de la evaluación que se detectaron en los informantes fueron las siguientes:

- Claridad de los instrumentos y criterios de evaluación desde el comienzo del curso
- Retroalimentación oportuna
- Exigencia de alto rendimiento académico
- Establecimiento de límites (fechas de entrega, características de los reportes, etc.)
- La objetividad como valor buscado.
- Congruencia con la planeación (propósitos) del curso

Evaluación formativa: evaluar procesos. La evaluación formativa es un elemento especialmente importante desde la concepción de una práctica docente centrada en desarrollar *procesos* de pensamiento crítico y reflexivo que contribuyan a la formación integral del alumno, especialmente en el terreno de la ética y los valores. Este enfoque de la evaluación pudo ser constatado en todos los docentes estudiados, fundamentalmente a través de estas actividades:

- Registro y retroalimentación de los avances paulatinos de los alumnos
- Monitoreo de la lectura clase con clase
- Monitoreo de la participación cotidiana
- Monitoreo de los ejercicios y trabajos en clase

- El uso de exámenes como evaluación formativa
- Seguimiento de los trabajos de investigación

Todos los informantes en general tienen una opinión favorable respecto de que las estrategias de evaluación que utilizan reflejan el grado en que un alumno ha cumplido con los objetivos de aprendizaje propuestos, e incluso se llegan a obtener resultados sorprendentes, que ellos mismos no se esperaban, y que probablemente se deben al cuidado que los informantes ponen en la evaluación de carácter formativo.

La preocupación por alcanzar la objetividad en la evaluación es una constante en todos los entrevistados, y en términos generales sostienen que sus estrategias de evaluación garantizan tal objetividad. Parece ser que, para los informantes, la objetividad está ligada al establecimiento de *parámetros numéricos*, pues finalmente se trata de asentar una calificación y por tanto la evaluación debe centrarse, como afirma Juan Ramón, “en lo que pueda ser medible”.

Dificultades de la evaluación. A pesar de que los informantes sostienen que los resultados de las estrategias de evaluación que utilizan son confiables, no dejan de reconocer que existen una serie de dificultades al evaluar materias como las del Área de Reflexión Universitaria. La información que proporcionaron al respecto se analizó e interpretó estableciéndose cuatro tipos de dificultades al evaluar:

- Tomar en cuenta los factores individuales
- La presión de los alumnos por obtener la más alta calificación.
- Mensajes contradictorios de la institución
- Imposibilidad de calificar procesos internos

Para todos los informantes, lo importante es que el alumno se desarrolle, de modo que la evaluación no tiene por objeto castigarle, sino ayudarlo a que aprenda mejor, de modo que toman en cuenta los casos especiales de alumnos que por alguna razón no tienen el rendimiento esperado y les dan oportunidades de ponerse al corriente. En cuanto a la presión de los alumnos por obtener la más alta calificación, esta es una dificultad que enfrentan cotidianamente muchos maestros en este tipo de materias, pero que sólo fue referida por una informante, que experimenta que la evaluación es uno de los momentos más desagradables de su labor docente, pues afirma que en este tipo de

materias “todo mundo quiere 10”, y los alumnos ejercen presiones para que el maestro les suba la nota aún cuando no lo merezcan objetivamente.

La tercera dificultad, referente a los *mensajes contradictorios de la institución* fue externada por otra informante, pero refleja una realidad con la que se enfrentan (o al menos, enfrentaban en el pasado) los maestros del área, y que se manifiesta en dos vertientes. La primera es relativa al uso que se le da al instrumento con el que los alumnos evalúan un curso, el ya citado SEPE1, y que hasta hace poco tiempo era prácticamente el único instrumento con el que se evaluaba el desempeño del docente. Los maestros han alegado, en repetidas ocasiones, que dicho instrumento no es confiable porque lo que mide es más bien el grado de simpatía que el alumno siente por el maestro y no tanto si el maestro ha propiciado experiencias de aprendizaje valiosas. La segunda vertiente es más grave pues implica una problemática ética de mayor alcance, y tiene que ver con que, durante la pasada administración del área, hubo presión por parte de la coordinación para no reprobar a los alumnos aunque pudieran merecerlo, de tal suerte que los maestros recibían mensajes encontrados sobre ser exigentes en el aspecto académico pero blandos a la hora de calificar.

Finalmente, la dificultad más importante de la evaluación es la relacionada con la *imposibilidad de calificar numéricamente la calidad de los procesos de introspección reflexiva*. Hay alumnos que efectivamente logran esta finalidad, pero muchos otros, a pesar de cumplir con todos los requisitos académicos del curso, no llegan al nivel reflexivo que los docentes hubiesen esperado, y esto por diversas razones: tal vez no están, por sus particulares condiciones de vida, dispuestos a la apertura, o no pudieron “sintonizar” con el docente, o los temas tratados no los interpellaron lo suficiente, etc. Se mantuvieron en lo que Bain (2004) llama un nivel de “aprendizaje estratégico”, sólo para aprobar el curso con una nota alta. En estos casos, la calificación numérica, aunque es objetiva, no refleja el logro de objetivos más profundos e importantes.

De esta manera surge una de las paradojas más interesantes en la docencia de las materias del Área de Reflexión Universitaria: a pesar de establecer criterios e instrumentos confiables para reflejar el trabajo académico del alumno, aquello que más les interesa a los informantes, es decir, el estimular procesos de pensamiento crítico y reflexivo, en realidad no puede ser *medido*, ni mucho menos es posible asignarle una calificación.

6.10 Los frutos de la docencia efectiva. Aún cuando los criterios de evaluación académica o institucional, como le llaman algunos, no puedan dar cuenta cabal de la calidad de los procesos reflexivos de los alumnos, existen otros indicios en la práctica docente de los informantes que dan

pie para interpretar que esos procesos efectivamente ocurren. Estos indicios fueron denominados en este estudio *signos y frutos de la efectividad docente* y se recopilaron por los testimonios de los informantes, y fueron triangulados con los comentarios registrados de los alumnos en el instrumento de evaluación del curso (SEPE1). Elementos tales como las confidencias que los alumnos les revelan buscando su consejo o simplemente su escucha, el compromiso que manifiestan para involucrarse en actividades extraescolares, las muestras de gratitud que reciben de su parte, los trabajos de investigación y la calidad producciones artísticas, narrativas o poéticas que sus alumnos realizan durante o al final del curso, son todos ellos señales de que estos docentes han logrado un proceso formativo cuyos resultados son sobresalientes. Los signos de la efectividad docente se clasificaron en las siguientes categorías:

- Satisfacción por resultados
- Reconocimiento y confianza de los alumnos
- La ayuda invisible a los alumnos
- Muestras de afecto y gratitud de los alumnos

Satisfacción por resultados. El código “Satisfacción por resultados” fue referido por todos los informantes sin excepción, sumando un total de 21 menciones en las entrevistas. Los resultados a los que se refirieron pudieron, a su vez, clasificarse en cuatro categorías, que ordenadas de lo más concreto a lo más abstracto o sutil, son las siguientes:

- Trabajos sobresalientes de los alumnos
- Lograr procesos reflexivos; mayor conciencia
- Lograr cambios en decisiones importantes
- Impacto de la docencia a largo plazo

Respecto de los *trabajos sobresalientes*, los informantes se mostraron muy satisfechos con la calidad de los trabajos finales que un buen número de alumnos entrega, porque manifiestan creatividad, pensamiento reflexivo, originalidad, etc. Cabe hacer notar que, aunque los informantes no lo atribuyen a ellos sino a los alumnos, los logros que obtienen son en gran medida producto de las condiciones que los mismos docentes establecen para la realización de tales trabajos: por ejemplo, en el caso de uno de los docentes, solicita una autobiografía que relacione la vida del alumno con los acontecimientos históricos de México y el mundo, tarea que no puede realizarse solamente recurriendo al Internet, y que requiere el despliegue de habilidades de pensamiento tales como relacionar, comparar, inferir, analizar y sintetizar, entre las más importantes. En el caso de

otro docente, los alumnos escriben *a mano* un cuento o un poema, *en clase*, y señala que, aún sin haberlo hecho antes, los alumnos llegan a escribir obras, a su juicio, de “calidad publicable”.

La calidad de los trabajos que los estudiantes realizan pudo ser corroborada empíricamente en la primera exposición de trabajos de los alumnos del ARU realizada en la universidad el pasado 26 y 27 de agosto 2009, donde los alumnos de dos de los informantes entregaron obras fueron seleccionadas para representar la mayor parte de la sección de la sala destinada a la exposición de la materia de *Persona y humanismo*.

En cuanto al segundo signo de satisfacción, *lograr procesos reflexivos y una mayor conciencia*, es un aspecto que los informantes dicen constatar por el seguimiento que le dan a los reportes, tareas, lecturas y participaciones de sus alumnos en las discusiones grupales, y cuya manifestación más importante aparece cuando los *alumnos cambian o replantean decisiones cruciales en su vida* a raíz de un proceso reflexivo propiciado en clase, como refieren los docentes.

Respecto del *impacto de la docencia a largo plazo*, es otra fuente de satisfacción que refieren los informantes, especialmente aquellos que han tenido oportunidad de reencontrarse con sus alumnos varios años después y de recibir su gratitud por lo que aprendieron y lo que les ayudaron sus clases. Es interesante notar que mientras que el código “Impacto a corto plazo” recibió un total de 8 menciones por cuatro de los informantes durante la entrevista, el código “Impacto a largo plazo” fue mencionado 15 veces por cinco informantes, lo cual refuerza la idea, ya mencionada, de que los docentes estudiados valoran su labor desde una perspectiva de futuro basada en el optimismo y la esperanza.

Reconocimiento y confianza de los alumnos. En esta categoría se agruparon tres distintas modalidades del reconocimiento y confianza que los informantes generan en sus alumnos:

- Alumnos que se inscriben por recomendación
- Alumnos que les siguen en otros cursos
- Alumnos que solicitan orientación extraclase sobre temas personales

En realidad todos los docentes estudiados gozan de tal prestigio que es común que en sus cursos se inscriban alumnos recomendados por otros, gracias a la publicidad “boca a boca”. De igual manera, se registran casos en que los alumnos desean continuar con el profesor en otros cursos, y algunos lo hacen de manera informal. Con mucho, para los informantes, el signo más importante de que los efectos de su docencia han sido los esperados, es la solicitud que hacen los alumnos para

hablar con ellos en privado para pedirles consejo y orientación. Esta es, a su parecer, una clara señal de que han logrado establecer con sus alumnos vínculos personales que rebasan lo estrictamente académico y una muestra del reconocimiento que les guardan y de la efectividad de su docencia, cuestión que además les causa una gran satisfacción personal.

La ayuda invisible a los alumnos. Este es uno de los descubrimientos más interesantes de la investigación, pues se trata de la labor de apoyo, consejo y ayuda a los alumnos que ha permanecido oculta para la institución, ya que no se registra en las evaluaciones numéricas del SEPEI, ni queda asentada en el apartado de ese instrumento destinado a los comentarios libres, ni es, ni será jamás, verbalizada por los alumnos, que permanecen en el anonimato por razones obvias. Son esas partes de la labor docente que permanecen en la sombra; que, como señala uno de los informantes: “no había comentado con nadie hasta ahora”, y sin embargo, constituyen una de las pruebas más poderosas de la influencia decisiva que maestros como estudiados ejercen sobre el crecimiento personal de los alumnos en este tipo de materias humanistas. Entre las problemáticas que les han sido confiadas a los informantes fue posible identificar las siguientes:

- Soledad y depresión
- Problemas de pareja
- Violencia de pareja
- Interrupción de embarazos no deseados
- Violencia intrafamiliar
- Relaciones de pareja y sexualidad en general
- Alcoholismo
- Anorexia
- Suicidio

Es digno de notar que varios de los relatos resultan conmovedores, en gran parte porque revelan la capacidad de involucramiento de estos docentes destacados que durante décadas han brindado su ayuda a muchos jóvenes que en algún momento de sus vidas la requerían de manera inminente, promoviendo en ellos un crecimiento personal gracias a su intervención oportuna y discreta. Estos aspectos que como se ha dicho quedan en el anonimato, son los más valiosos de su práctica docente otorgándole su sentido más profundo y la satisfacción más duradera.

Muestras de afecto y gratitud de los alumnos. Este último signo de la efectividad de la docencia de los informantes proviene tanto de lo que ellos narran en sus entrevistas como de los comentarios de los alumnos hechos en el SEPE1 en un seguimiento de cinco años para cada informante. Fundamentalmente se trata de las experiencias que tienen que ver no con lo que los docentes dan, sino con lo que reciben de sus alumnos: apoyos prácticos, como ayudarles con el manejo de la computadora o de algún software, o hasta para mudarse de casa, además de apoyo psicológico en forma de expresiones de cariño y gratitud por lo aprendido en su materia que les animan para continuar y fortalecen su autoestima.

6.11 La docencia como una profesión difícil. El hecho de que los docentes estudiados sean considerados como modelos de docencia efectiva no implica que sean perfectos, o que su trabajo esté exento de problemas, dificultades y fracasos; de ahí que se consideró importante reportar en este estudio estos aspectos, con la finalidad de tener una visión lo más equilibrada y completa posible de las aristas de su labor docente. La información recabada se obtuvo en primer lugar por invitación que se les hizo para que relataran experiencias o situaciones difíciles que hubieran vivido dentro del Área de Reflexión Universitaria, pero también se obtuvo de diversos comentarios que externaron en relación con los cambios que percibían en los jóvenes actuales; las estrategias que utilizaban para motivarlos, para lograr entablar vínculos con ellos o para promover procesos reflexivos en el aula, entre los temas más importantes. La triangulación de la información de los datos se hizo a través de las observaciones de aula y de los comentarios de los alumnos extraídos del SEPE1.

Se lograron identificar, inspirándose en la clasificación elaborada por Fierro, Fortoul y Rosas (1999), cuatro ámbitos o dimensiones en las que se pueden agrupar las dificultades identificadas: la *dimensión institucional*, que incluye aquellas que surgen de la relación entre el docente y la organización administrativa y las autoridades de la universidad; la *dimensión pedagógica*, que se refiere a los problemas didácticos que enfrenta el docente en el aula respecto del logro de los objetivos educativos; la *dimensión relacional*, que se refiere a las dificultades que surgen en la interacción cotidiana entre el docente y sus alumnos, y finalmente, la *dimensión personal*, que agrupa aquellos problemas que el docente atribuye principalmente a sí mismo, a sus propias deficiencias y no a las de la institución o a las de los alumnos, por citar las más comunes. Dentro de cada una de estas dimensiones se encuentran distintos tipos de problemáticas a las que hicieron

referencia. Desde luego, como ya se ha comentado, la clasificación se presenta como un medio o instrumento para encontrar cierto orden y sentido lógico, pero todas las dimensiones propuestas están estrechamente vinculadas unas con otras y el límite entre ellas es tan impreciso como imposible de establecer claramente.

Dentro de la **dimensión institucional** se agruparon una serie de problemáticas que tienen que ver con la *situación de fragilidad* en la que se encuentra el docente de asignatura por su *condición de contratación por horas*, y está relacionada fundamentalmente con la *inseguridad laboral*, a la cual contribuye, al menos psicológicamente, que las opiniones y evaluación de los alumnos en el SEPE1 se convierta en el criterio principal de recontractación semestre a semestre. Esta inseguridad laboral, a su vez, repercute en *problemas económicos y de salud* que han tenido que solventar a lo largo de los años.

Otro problema que señala solo uno de los informantes, es la *falta de reconocimiento y apoyo de la institución*, pues afirma que “antes” se le tomaba en cuenta, se le preguntaba, por ejemplo, qué horario le convenía, o qué opinaba respecto de determinado asunto. Actualmente, afirma, se vive en la universidad un clima general de falta de respeto hacia el profesor, especialmente el de asignatura, población que constituye más del 80% de la docencia en la universidad. Señala que la institución ejerce una gran presión y exigencia a los maestros, pero por otro lado no los reconoce, no le importa su experiencia, antigüedad y conocimientos, etc., por lo que percibe que “La Ibero se ha deshumanizado”, lo cual entra en abierta contradicción con los propósitos educativos que la educación dice perseguir con su modelo educativo.

Un tercer aspecto de las dificultades en la dimensión institucional fue referido literalmente por dos informantes, pero en realidad refleja una experiencia común de todos los maestros de reflexión universitaria, y muy probablemente, de todos los maestros de asignatura de la universidad. Se trata de que la institución *no propicia suficientemente espacios para el trabajo colegiado con los profesores de asignatura*, lo cual se debe, en buena medida, a la *condición estructural* de su forma de contratación como maestros por horas, que les impide dedicar más tiempo a la construcción colectiva del conocimiento y la capitalización de la experiencia docente a través, por ejemplo, de la colaboración con los maestros menos experimentados en relaciones de intercambio y aprendizaje entre pares. Aunque existen mecanismos para ello, no tienen la suficiente fuerza y la mayor parte del tiempo, los docentes trabajan de manera solitaria. Esta situación de aislamiento no permite un usufructo de la experiencia docente, como podría ser, por ejemplo, el desarrollo de una *didáctica*

especial para las materias de reflexión universitaria, la profundización en el debate humanista contemporáneo y la conformación de un sentido de pertenencia como cuerpo docente. Como se recordará, en el marco teórico se señaló que el trabajo colegiado es una de las condiciones importantes que propician la efectividad de la docencia en opinión de especialistas como Perrenoud (2004), Marqués (2002) o Hargreaves (2003).

En la **dimensión pedagógica** se registraron las dificultades que los informantes manifestaron respecto de los problemas que enfrentan al conducir los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula. En esta dimensión fue posible identificar dos grandes conjuntos de problemas: el primero agrupa los obstáculos relacionados con aspectos cognitivos y el segundo, los obstáculos en los que predomina el aspecto actitudinal.

Dentro de los *aspectos cognitivos*, la primera y principal *dificultad* que enfrentan los informantes es lograr *que sus alumnos lean y reflexionen*, así como *combatir el rechazo a la actividad filosófica, sostener su atención e interés* y abatir la *tendencia al “mínimo esfuerzo”*, además del ya mencionado problema de lograr *evaluar los procesos internos*. Una dificultad que destaca, porque a la vez es percibida como una de las principales riquezas del ARU, es la de *conducir grupos multidisciplinarios*, pues obliga al docente a “nivelar” los conocimientos del grupo, utilizar un lenguaje entendible para todos, abordar los temas desde distintas perspectivas y horizontes de comprensión disciplinar y a veces, quedarse “en un nivel muy básico” respecto del tratamiento filosófico de ciertos temas para lograr atender a la mayoría del grupo, lo que causa molestias a aquellos alumnos (una minoría) provenientes de las carreras humanísticas que esperan un tratamiento más especializado y erudito de los temas.

En cuanto a los *aspectos actitudinales*, las principales dificultades pedagógicas tienen que ver con *combatir la desmotivación y el prejuicio contra las materias de reflexión universitaria*, cuestión señalada por todos los informantes, pues muchos alumnos llegan sin interés por cursar una asignatura que no tiene que ver con su carrera. Otra dificultad es la de *vencer las actitudes defensivas* de los alumnos que se resisten a entrar en procesos reflexivos que de alguna manera cuestionen su modo de juzgar y actuar en el mundo. A pesar de todos los esfuerzos, esta queda siempre como una tarea incompleta, en el sentido de que no todos, y ni siquiera la mayoría de los alumnos llegarán a los niveles de profundidad reflexiva que los docentes desearían. La otra dificultad es la de *promover el sentido del compromiso social*, y aunque aquí se encontraron entre los informantes diversas posturas para explicar este fenómeno, en general coinciden en que los

alumnos muestran una actitud de parálisis, bien sea porque la indiferencia y el egoísmo prevalecen en un mundo dominado por el pragmatismo, o bien porque la magnitud de los problemas sociales les abruma y agobia de tal manera que se sienten impotentes para cambiar en algo la realidad de la injusticia y la corrupción. Aunque los docentes intentan sensibilizar y conscientizar a sus alumnos a través de hacerles caer en la cuenta de que es posible contribuir con sus decisiones y actuación ética desde el ámbito personal que les corresponda, también queda como una tarea inacabada, pues, en opinión de uno de los informantes, existe un grupo de alumnos en el aula, ciertamente minoritario, pero “impermeable” a toda posibilidad de sensibilización.

En la **dimensión relacional** se consignaron las *dificultades que los informantes señalaron respecto de su relación con algunos alumnos* durante su trayectoria como docentes de materias de tipo humanista. Aquí se registran los relatos de malas experiencias con alumnos agresivos, con actitudes “demasiado” conservadoras y “cerradas” frente a temáticas relativas a la sexualidad y las relaciones de pareja, por ejemplo. También se describieron experiencias de alumnos con mala actitud, tales como la soberbia, el egocentrismo, la indiferencia o el enojo. Afortunadamente, este tipo de problemas son esporádicos, constituyen la excepción y no la regla, y los informantes reportaron haberlos resuelto sin necesidad de acudir a instancias superiores.

Resulta de especial importancia resaltar que *mantener la disciplina en clase no fue considerado como un problema por los informantes*, cuestión que coincide con lo encontrado por la investigación sobre docencia efectiva y mencionados en el marco teórico (Bain 2004, Whitaker, 2004). Las dificultades que se registran en el nivel relacional tienen que ver con la capacidad del docente para manejar al grupo y no permitir que los alumnos con mala actitud contaminen el ambiente de la clase. Esto implica, entre otras cosas, poder detectar a los líderes del grupo, a los pequeños grupos de amigos, establecer las “reglas del juego” y marcar límites claros entre lo que está o no permitido hacer en clase, de modo que el maestro pueda realmente facilitar procesos de aprendizaje como una “construcción grupal” para usar la expresión de un informante. Es interesante señalar que los docentes estudiados no manifestaron problemas para controlar, en el buen sentido, al grupo, justamente porque han desarrollado habilidades de interacción y cuentan con una notable inteligencia emocional para ejercer sin temor el poder legítimo que tienen dentro del aula y que les lleva a relacionarse con sus alumnos en un ambiente en el que prevalecen el respeto, la cordialidad, el buen humor y, al mismo tiempo, el trabajo académico serio, cuestiones que fueron confirmadas en todas las observaciones de aula.

Finalmente, en la **dimensión personal** se consignaron las dificultades que los informantes atribuyeron a sus propias deficiencias y limitaciones, entre las que destacan *salvar la brecha generacional*, *no lograr sintonizar con el grupo*, *no lograr los propósitos planteados*, *mantener la congruencia* y el *costo emocional* que significa para el docente establecer un vínculo profundo con los alumnos.

En cuanto a *no lograr los propósitos planteados*, esta es la máxima dificultad que los docentes enfrentan y a la que aluden cinco de ellos, quienes, a pesar de contar con evidencias muy ricas respecto de la efectividad de su labor docente, afirman que no pueden asegurar que todos los alumnos alcancen los objetivos planteados; de ahí que confíen en que los frutos de su trabajo puedan florecer en el futuro mediato. En este sentido, la reflexión de un informante resulta paradigmática: él sostiene que la docencia es un acto de amor, una tarea que requiere forzosamente del concurso del corazón para poderse llevar a cabo. Pero aún cuando se ponga el corazón, y el maestro se afane lo más posible, el éxito nunca está asegurado: puede haber resultados opuestos a lo que el docente se propuso, y esto será para el maestro más doloroso cuanto más empeño y corazón haya puesto en su tarea.

Mantener la congruencia es una dificultad para cualquier ser humano, porque como tal, vive constantes contradicciones entre el hacer y el decir, el querer y el poder, etc. , pero se agudiza en la conciencia de los docentes que perciben que su trabajo está orientado a la educación en valores y que ellos tienen inevitablemente una función de modelaje. Por eso, la docencia en las materias para la formación humanista es un trabajo difícil, que demanda que el maestro actúe de acuerdo con lo que dice y enseña, lo cual exige un sentido de responsabilidad para mantenerse a la altura de estos valores, y no permitirse flaquear. Al respecto, Whitaker (2004), mencionado en el marco teórico por su caracterización del docente como líder moral, sostiene que los docentes efectivos tienen un alto sentido de reparación de las relaciones humanas (*repairing sense*) que les lleva a estar atentos a los posibles actos de injusticia que puedan cometer con sus alumnos y están siempre dispuestos a disculparse. Los docentes estudiados mostraron en la entrevista ese sentido de cuidado por mantener en buenos términos las relaciones con sus alumnos y a tratar a todos con equidad y justicia.

La carga emocional del docente. Aquí se descubrió otra paradoja interesante, pues, por un lado, los docentes estudiados ponen un empeño muy especial en lograr una vinculación personal con sus estudiantes, encontrando en ello una fuente de satisfacción y sentido de logro al llevar el impacto de su docencia más allá del aula y más allá del contenido académico de los cursos, amén de que ese

es el camino que ellos vislumbran como el mejor para que la formación en valores que persiguen pueda hacerse una realidad operante. Pero, por otro lado, como afirma uno de ellos, el conocimiento del otro “siempre implica una responsabilidad moral”, pues una vez que se conocen sus problemas y necesidades, surge un sentido de compromiso con él: como propone la ética de Levinas (2000), el otro nos interpela y nos demanda y de algún modo nos hace responsables de él. El poder ayudarlo es ciertamente una fuente de satisfacción, pero a veces sus problemas son tan complejos que no es posible, más allá de la escucha atenta, solucionar sus conflictos. Sea posible o no darle auxilio, de cualquier manera, conocer su problemática supone un grado de implicación emocional y una carga que no siempre es fácil soportar.

Se estableció el código “carga emocional” para clasificar aquellas expresiones en las que el docente mostraba emociones negativas (Goleman, 1997) derivadas de su actividad, tales como enojo, tristeza, frustración, abatimiento, y similares. Todos revelan en sus discursos el “costo emocional” que implica enfrentar las dificultades propias de la docencia en general, pero éste se ve incrementado en la medida en que el docente establece una vinculación más estrecha y profunda con sus alumnos.

Las dificultades que enfrentan los docentes efectivos revelan el hecho de que en la docencia, como en toda actividad humana, hay altibajos: logros y éxitos pero también crisis y obstáculos que pueden incluso ocasionar crisis vocacionales, como le ha ocurrido en alguna ocasión a uno de los informantes.

VII. CONCLUSIONES

El objetivo general de la presente investigación consistía en “analizar los factores clave que contribuyen a la efectividad de la práctica docente para la formación humanista en la universidad a través de la indagación, sistematización e interpretación de la información recabada mediante entrevistas y observaciones de aula hechas a profesores destacados, de manera que se puedan detectar distintos modos de significar y hacer operante la formación humanista que orienten la práctica de los docentes universitarios en el contexto actual”, por lo que en este último capítulo se presentan las conclusiones generales en relación con los referentes teóricos que se trabajaron, así como las posibles líneas que podrían continuarse a partir de lo que se ha construido hasta aquí. No se abordan los aspectos negativos, las dificultades y problemáticas que enfrentan estos maestros porque ya fueron detalladas en el capítulo anterior, sino que, siguiendo la intención general del estudio, se destacan los factores clave que contribuyen a la efectividad de sus prácticas docentes y la manera en que hacen operante la formación humanista en la universidad.

A. Se ratifican los hallazgos más comunes de la investigación sobre docencia efectiva. Los resultados del trabajo presentan muchos elementos coincidentes con los descubrimientos reportados en otros estudios sobre docencia efectiva. Tal es el caso de la importancia de las habilidades de comunicación, el dominio de la materia y la atención personal e interés porque los alumnos aprendan, cuestiones que reportan autores como Clark (1995), Young y Shaw (1999), Marsh (1990) o el mismo Hildebrand (1973). Asimismo, coincide con los hallazgos de Bain (2004), quien ya con una metodología plenamente cualitativa encuentra que los docentes excelentes promueven el amor al conocimiento y la inquietud profunda de aprender, esperan lo mejor de sus estudiantes, contagian su entusiasmo, se actualizan constantemente y se mantienen a la vanguardia de su disciplina.

B. La práctica docente efectiva es una práctica constructivista. A excepción de uno, Los informantes estudiados no utilizan la palabra “constructivismo” pero la interpretación de los datos recabados da lugar a conceptualizar su práctica como tal, ya que centran su interés en el aprendizaje del alumno, le asignan un papel activo, y no creen en el aprendizaje puramente memorístico (Carretero, 1997). Miran al alumno como un agente, constructor de sus esquemas y conceptos, que

no se limita a grabar en la memoria los estímulos que le vienen dados, sino que los confronta con experiencias o conocimientos adquiridos anteriormente. Más que dar soluciones, el docente constructivista problematiza los temas, plantea desafíos intelectuales y promueve el interés por indagar. De esta característica se derivan las otras que se expondrán más adelante: concebirse como mediadores, atender a la diversidad, fomentar el diálogo y la interacción, planear y conducir la clase a través de preguntas, entre las principales.

C. Los docentes efectivos se conciben a sí mismos como mediadores. Los informantes expresan de distintas maneras que su papel es de ayuda, de apoyo, de intermediación entre los alumnos y los contenidos del curso. Unos se miran a sí mismos como terapeutas, otros como “mayeutas”, otros como “guías”, pero de una u otra manera no se consideran los detentadores de unos conocimientos que hay que depositar en los cerebros vacíos de sus estudiantes. Más bien su papel es el de facilitar procesos, preferentemente grupales, de construcción del conocimiento, y en este sentido, se acercan mucho a los hallazgos del constructivismo social del que Vigostky es uno de sus principales representantes. Los docentes estudiados creen en que el aprendizaje es una construcción social, que se logra gracias a la interacción de los sujetos en un grupo, donde cada uno aporta su perspectiva, incluyendo las de los autores que, a través de los textos, son voces que iluminan y guían la discusión, pero que, a fin de cuentas, lo esencial es que cada quien construya su propia respuesta y sepa decir su propia palabra.

C El diálogo y la participación grupal son una herramienta esencial para la formación humanista. Acorde con lo anterior, los docentes estudiados consideran que la mayor ganancia en términos del aprendizaje se obtiene a través del intercambio de ideas y puntos de vista, por lo que deliberadamente estructuran sus clases para provocarlo. Requisito indispensable del diálogo es la escucha activa, la capacidad de abrirse a lo que el otro tiene que comunicar, aún cuando se disienta de su opinión, por lo que los valores de la tolerancia y más aún, del respeto, son condiciones que los docentes efectivos promueven y exigen a sus alumnos.

D. Los docentes efectivos son conscientes de la diversidad, la cual orienta sus decisiones en la planeación y conducción del curso. Uno de los rasgos que más sobresalen en los docentes estudiados es su atención a los detalles, a la singularidad de las condiciones individuales y su

convicción de que la diversidad es riqueza y no pobreza, de tal suerte que no viven la heterogeneidad del alumnado como un obstáculo, sino como una oportunidad. Todos los informantes coinciden en la conciencia de que los alumnos tienen diferentes maneras de aprender, de modo que diversifican sus estrategias tanto de aprendizaje como de evaluación para poder atender y adaptarse a las diferentes formas de ser y de aprender (Honey y Alonso, 1997). Así, utilizan enfoques teóricos para atender a quienes se orientan más por la teoría; recursos vivenciales para los activos, énfasis en las aplicaciones o utilidad del conocimiento para aquellos en quienes predomina un estilo pragmático, o ejercicios de reflexión para quienes son más proclives a ello. Estos docentes también diversifican los estímulos perceptuales, utilizan; el video, los audios, la lectura, el movimiento. En suma, creen que no hay un solo camino, sino que justamente es preciso recorrer varios para llegar a la meta del aprendizaje profundo y reflexivo.

Por otro lado, la diversidad también se hace presente en la necesidad que tienen estos docentes de presentar autores, teorías, textos y puntos de vista distintos, para que los alumnos tomen una postura después de escuchar diferentes alternativas y enfoques y puedan hacerse un juicio más equilibrado. Con el mismo propósito promueven actividades de debate y discusión grupal que permiten que los alumnos de distintas carreras expresen puntos de vista alternativos sobre un problema o postura teórica.

E. Los docentes efectivos asignan un papel central a las buenas preguntas. En congruencia con su posición de mediadores, los informantes recurren constantemente al uso de las preguntas para promover la inquietud y la reflexión. Esto coincide con los hallazgos de Bain (2004) en el sentido de que los cuestionamientos que dirigen a los estudiantes son provocativas, enigmáticas, novedosas, y en general buscan provocar un estado de perplejidad que mueve su interés. Para los informantes estudiados, pensar en las preguntas es una tarea que requiere reflexión y planeación previas, y que está directamente relacionada con el material de la clase; de ahí que no se trate de preguntas retóricas o de memorización sino de “buenas” preguntas: de aquellas que son capaces de disparar procesos de pensamiento. Pero no sólo se trata de las preguntas que ellos hacen a sus estudiantes, sino de las preguntas que piden que sus estudiantes hagan al mismo material, obligándolos a repensarlo, y de las preguntas que ellos como docentes se hacen a sí mismos respecto de las preguntas que proponen y de los textos que eligen.

F. Los docentes efectivos vinculan las buenas preguntas con una selección cuidadosa de buenos textos. Aunque los informantes recurren a diversas estrategias de aprendizaje tales como dinámicas vivenciales, actividades extra-aula, proyección de películas, etc., todos conciben a los textos y preguntas como la mediación privilegiada para suscitar el pensamiento crítico y reflexivo. Esto supone una previa y cuidadosa selección de los textos y de las preguntas que serán las potenciales detonadoras del aprendizaje profundo que persiguen. La práctica docente de todos ellos puede concebirse como una especie de triangulación pedagógica entre los alumnos, el docente y los textos con el objetivo de que lleguen por sí mismos a estos procesos reflexivos *a partir* de los textos y gracias a las preguntas que propicia el docente. Una de las características más interesantes es que, a pesar de que los docentes se quejan de que sus alumnos “no leen”, los comentarios de los alumnos agradecen con mucha frecuencia las lecturas seleccionadas y las valoran como un elemento crucial en la influencia que el curso ha dejado en ellos. Los docentes estudiados invierten una buena cantidad de tiempo y esfuerzo en la selección de las lecturas más apropiadas para trabajar el contenido de la materia desde distintos ángulos; combinan lecturas eruditas con cuentos, novelas cortas, ensayos y artículos, y piensan posibles preguntas interesantes a partir de tales materiales.

G. Los docentes efectivos planean la reflexión. Si bien los docentes estudiados están conscientes de que no pueden obligar a nadie a vivir un proceso reflexivo, no dejan esta tarea como algo que pueda surgir espontáneamente, de manera accidental, sino que, por el contrario, supone de su parte una cuidadosa planeación. Esta implica, por un lado, una cuidadosa selección de los textos atendiendo al criterio de pertinencia al tema, relevancia del autor, diversidad de enfoques, lenguaje accesible, etc., y por el otro a una preparación de las preguntas a partir de las cuales se abordará el contenido de los textos y se suscitará la reflexión. Aunque en su práctica docente pueda parecer que esto sucede de manera “muy natural”, y que son los alumnos quienes “descubren” los mensajes, en realidad son los maestros los que han “dibujado” previamente un mapa con las pistas “invisibles” que permiten este descubrimiento.

H. La promoción de la reflexión crítica es el núcleo central de la educación humanista. En concordancia con la importancia que le dan al pensamiento crítico autores como Peters, Bailin, o Richards, revisados en el capítulo II de este trabajo, es evidente que el interés central de los informantes estriba en promover en sus alumnos procesos reflexión crítica y convertirlos en

aprendices profundos, en el sentido en que Bain (2004) lo define. Existen muchos caminos para suscitar procesos reflexivos, pero en términos generales se podría hablar del ciclo

Experiencia-intelección-reflexión-acción-evaluación del que habla la *pedagogía ignaciana*. Para suscitar procesos reflexivos, los informantes parten de las propias vivencias de los alumnos o suscitan estas vivencias a través de dinámicas o películas, por ejemplo, para luego conectar estas vivencias con los contenidos teóricos, de tal modo que se logra un replanteamiento de asuntos que en una primera mirada pudieran parecer triviales, y de los cuales, gracias al aporte de la teoría, emergen las implicaciones están en juego. Dado que trabajan en un área multidisciplinar, lo que estos docentes pretenden no es dotar al alumno de un conocimiento teórico-especializado en una disciplina, sino más bien lograr que esa disciplina les aporte algunos aspectos que les lleven a una comprensión más profunda de ciertos temas relacionados con su vida, para que les sean útiles y significativos en el nivel existencial, y puedan actuar con base en mejores (más razonadas) decisiones. De esta forma se completa un “círculo” de aprendizaje que comienza en la experiencia y regresa a ella pero enriquecida con las categorías teóricas que la iluminan y le dan sentido.

I. La formación humanista implica un trabajo introspectivo del alumno. Todos los docentes estudiados tienen la mirada menos puesta en la adquisición de saberes teóricos y más en lograr cambios profundos en los alumnos, expresados en términos de hacerlos más reflexivos, más responsables, más conscientes, más solidarios, es decir, *mejores personas*. Para ello diseñan actividades para que, mediante la lectura de distintos autores y discusión grupal, el alumno logre, en un primer momento, “globalizar y entender” una problemática y, en un segundo momento, la pueda confrontar consigo mismo, con su propia visión y postura axiológica. Pero también se logra mediante ejercicios especialmente diseñados para provocar esta confrontación interna, de ahí que varios de los docentes estudiados se consideren a sí mismos como terapeutas en el aula, cuya misión es ayudar al alumno “a encontrar su propio camino”. Para ellos, el proceso educativo está centrado en el alumno; él es quien tiene que encontrar sus propias respuestas; el maestro es un acompañante y un guía, alguien que le ayuda a descubrir los valores en los que el alumno cree para darle sentido a su vida. Su papel como docente es ayudarle a remover los obstáculos que le impiden vivir más consciente y libremente, pero creen que la mejor estrategia es permitir que los alumnos piensen por sí mismos, den a luz sus propias ideas y construyan así “su propio discurso”. Propiciar procesos de introspección es un asunto que requiere cuidado y respeto del docente por la intimidad del

alumno, así como la creación de un espacio de confidencialidad donde el alumno pueda sentirse aceptado, amado y seguro.

J. Los docentes efectivos se esfuerzan por establecer vínculos personales con los alumnos para construir el espacio colectivo de “nosotros”. Los docentes estudiados se destacan por un interés muy marcado en lograr establecer una conexión emocional con sus alumnos, básicamente a través de generar un clima de confianza en el aula y de hacer sentir a los alumnos que son personas. En este sentido, los hallazgos de estudio son coincidentes con lo que afirma Clark (1995) respecto de que los docentes efectivos establecen relaciones interpersonales agradables y amistosas con sus estudiantes y muestran respeto y cuidado por ellos de manera personal, y con las investigaciones de Whitaker (2004) sobre la importancia del cuidado e interés por el alumno como factores clave de la buena docencia. La generación de un clima de confianza, que para Marzano y Pickering (2005) es una dimensión esencial en el aprendizaje, se logra principalmente a través del trato respetuoso, cordial e igualitario, que evita los favoritismos y las discriminaciones, y a la vez que se esfuerza porque los alumnos que no se conocen entre sí lo vayan haciendo a través de trabajos en pequeños grupos, diálogos grupales o actividades fuera del aula. El vínculo personal se puede establecer dirigiéndose a ellos por su nombre, interesándose en su situación familiar, laboral, sus aficiones o pasatiempos, etc. Aunque el docente no alcanza el mismo grado de vinculación con todos sus alumnos, sí logra construir en el aula la sensación de un espacio comunitario de pertenencia, el sentido de un “nosotros” que brinda seguridad y abrigo, facilitando la expresión de las opiniones, dudas, puntos de vista y la comunicación de la interioridad: los sueños, miedos, creencias y experiencias difíciles que los alumnos han vivido y que no abrirían al conocimiento público si se percibiera un clima amenazante. Por eso para los docentes estudiados vincularse con los alumnos es tan importante como que los alumnos se vinculen unos con otros, de modo que dan “un paso más” de lo encontrado por Clark o Whitaker, quienes sólo enfatizan la relación entre el docente y sus alumnos y no de los alumnos entre sí.

K. Los docentes efectivos ejercen una autoridad legítima y evitan la permisividad. Por otro lado, la creación de un clima de confianza en el aula no significa la instauración de la permisividad, la falta de disciplina o de normas de conducta, ni la pérdida de autoridad del maestro. Los docentes investigados fueron capaces de mantener el liderazgo en la conducción del curso y ejercían su poder

de manera legítima, es decir, en beneficio de la colectividad para la consecución de los objetivos de aprendizaje. Supieron establecer con claridad las reglas de la interacción desde el inicio del curso, buscando el consenso del grupo y sobre todo, se atenían a ellas de manera congruente. El respeto a su autoridad provenía probablemente de su cuidado por ejercer un trato justo y equitativo con sus alumnos, mostrarles respeto y firmeza sin perder la amabilidad, la sonrisa y el sentido del humor. Por otro lado, no debe interpretarse su firmeza como dureza, rigidez o intransigencia, pues estaban abiertos a cambiar ciertas reglas o a hacer excepciones en aquellos casos que en su juicio lo ameritaban.

L. La educación humanista implica ayudar al alumno a ampliar su horizonte para asumir su propia postura ética. El camino introspectivo de la reflexión inevitablemente desemboca en la dimensión ética y las preferencias axiológicas sobre aquello que verdaderamente vale la pena, de cara a la fragilidad propia de la condición humana. Los docentes estudiados tienen la firme convicción de que es inútil cualquier intento de adoctrinamiento sobre lo que es bueno o malo moralmente hablando, o sobre los valores que hay que preferir; es el sujeto quien tiene que decidir. Por tanto, su práctica docente no está centrada en exponer o inculcar, sino en provocar el cuestionamiento, en preguntar para propiciar un diálogo grupal que haga posible para el alumno “aprender a mirar con otros ojos”. La “mirada nueva” es el producto de una ampliación del horizonte de comprensión, a la manera en que Lonergan lo entiende, como una “reorganización” de las propias actividades internas gracias a un cambio en el centro del interés. En otras palabras, se trata de un cambio de las consideraciones superficiales, inmediatistas y pragmáticas a la pregunta por aquello que, en lo profundo, da sentido a la vida y la plenifica; de un cambio en la visión de las propias necesidades e intereses a las necesidades e intereses del otro, lo cual implica siempre el acceso a la dimensión ética. Los comentarios de los estudiantes ratifican ampliamente esta percepción de que los docentes efectivos les ayudan a ampliar su horizonte, tomar mayor conciencia, ponderar los motivos y consecuencias de sus decisiones, tomar una postura ética, valorar aspectos que antes les pasaban inadvertidos o mirar al mundo con otros ojos, por ejemplificar algunas de sus expresiones más comunes.

M. La educación humanista mantiene un horizonte extra aula y de largo plazo. Una de las constantes encontradas de modo más reiterativo en la investigación fue el interés que mostraron

todos los docentes estudiados por relacionar los contenidos de su materia con la vida de sus alumnos, de modo que les interesaran, les fueran útiles, les ayudaran a desarrollarse y en suma, les resultaran significativos. Para ellos en esto consiste el aprendizaje significativo: es aquel que tiene una repercusión positiva en la manera de vivir. La relación materia-vida está presente en la planeación del curso en general y en la preparación de cada clase en particular; en la selección de los textos, autores, videos, ejercicios, dinámicas y en las preguntas pensadas para la reflexión. Es motivo de autocuestionamiento constante para estos docentes: ¿cómo pueden aplicar esto en su vida mis alumnos? ¿de qué manera les ayudará a ser mejores personas? ¿lo van a olvidar pronto o es algo que puede dejarles una “huella” más duradera? Su perspectiva de planeación no se agota en los cuatro meses que dura la asignatura, ni se limita al espacio del aula, ni siquiera al espacio de la universidad o de la formación profesional. Su horizonte es mucho más amplio, su apuesta de mucho mayor alcance, porque se conciben claramente como sembradores que quizás no logren ver el fruto de su trabajo pero que están ciertos de que habrá algún fruto. Tal vez esta sea la mayor diferencia con otras materias que no tienen a la formación humanista como propósito principal, pues aunque de hecho los maestros en general consideran que ocasionalmente algo de los contenidos del curso quedará grabado en la memoria de sus alumnos cuando hayan salido de la universidad, su preocupación se centra ante todo en cubrir el temario del curso y los objetivos de aprendizaje en los tiempos reglamentarios, y aunque piensen en la relación de su materia con la vida personal y profesional de sus alumnos, al planear no necesariamente deben de buscar un impacto en ella. En cambio, a los maestros destinados a la formación humanista no les queda otra alternativa que diseñar su materia desde una visión prospectiva de largo plazo que tome en consideración el desarrollo integral de la persona.

N. Los docentes efectivos reflexionan sobre su propia práctica. Perrenoud (2004) señala esta característica como una de las competencias más importantes que el docente debe desarrollar para mejorar continuamente su actuación. Esta exigencia, común a cualquier maestro, se acentúa en el caso de las materias destinadas a la formación humanista. El autocuestionamiento constante y la revisión de la propia práctica son condiciones sin las cuales la perspectiva de largo plazo y el propósito de lograr un impacto positivo en la vida de los estudiantes no sería posible. Y también son condiciones que impulsan a los docentes a actualizarse, a leer nuevos libros, a probar nuevas enfoques sobre el tema, a informarse más y mejor: los maestros de este estudio se caracterizan por

manifestar un sentido de renovación constante, un gusto por aprender cosas nuevas y conocer los últimos debates y discusiones de los autores relevantes en su campo disciplinar, tal como Bain (2004) lo afirma; asimismo, por la naturaleza de sus cursos, se ven obligados a interrelacionar su disciplina con otras y a conocer no sólo de filosofía, sino de psicología, de literatura, de sociología o de historia, porque es la manera en que pueden hablarle a un alumnado heterogéneo que no tiene la meta de convertirse en filósofo, historiador o sociólogo profesional.

Desde luego, la reflexión sobre la propia práctica no sólo implica un trabajo de mantenerse al día en el campo o campos disciplinares, sino de renovar sus estrategias de aprendizaje, incluir nuevos ejercicios, nuevas dinámicas, nuevos materiales y experiencias, con lo cual va acumulando un importante capital de experiencia pedagógica, en gran parte gracias al espíritu de colaboración del colectivo docente.

O. Los docentes efectivos propician los desafíos intelectuales y evitan la condescendencia. Una de las constantes observadas durante la investigación es la relacionada al respeto intelectual que guardan los docentes efectivos a sus alumnos: creen en sus capacidades y están abiertos a aprender de ellos. Justamente porque los saben inteligentes buscan elevar el nivel académico de la clase, reto que es difícil en un grupo heterogéneo de alumnos que asisten al curso sin el objetivo de convertirse en profesionales del campo de las humanidades. Al planteamiento de desafíos intelectuales ayuda mucho, por contraparte, la intencionalidad de los docentes de planear la reflexión mediante preguntas y a la perspectiva de largo plazo según la cual buscan que los aprendizajes del curso resulten significativos para la vida de sus estudiantes. Los docentes efectivos saben que tratar a los alumnos con condescendencia les envían un mensaje negativo cuyo efecto es el desinterés o el desánimo. En este sentido, lo hallado coincide con lo reportado por la investigación de Bain (2004).

P. Los docentes efectivos están convencidos del valor de su actividad y del valor de los contenidos humanistas. Todos los docentes estudiados destacan por la alta estima en la que tienen la actividad docente, que aporta un sentido importante a sus vidas en la medida en que la perciben como valiosa y útil para los demás. Ellos consideran que la docencia es una profesión “especial” porque implica una actitud vital frente al mundo que se experimenta como necesidad de transmitir y compartir lo que se sabe. Frente a la creencia común de que ser maestro es una profesión devaluada, ellos la consideran la mejor de las profesiones posibles, que les permite una renovación intelectual

constante y les hace “sentirse vivos”. Pero no solo valoran en alto grado la profesión docente, sino a la par, conceden una gran importancia a la materia que imparten, y son capaces de transmitir esta convicción a sus alumnos.

Q. Los docentes efectivos son exigentes. Derivado de la alta valoración en la que tienen los contenidos humanistas, los docentes estudiados promueven un ritmo de exigencia académica adecuado al nivel universitario. Los docentes efectivos no ceden ante la presión de los alumnos por devaluar la materia que “no es de su carrera” y que se resisten a dedicarle tiempo y esfuerzo pues por lo general llegan al curso con una perspectiva de aprendices estratégicos, sólo con la intención de cubrir un requisito curricular. Por el contrario, ellos saben que si ceden a esta presión los primeros que lo lamentarían después son los mismos alumnos, de modo que ejercen un legítimo poder para exigir un ritmo de lectura, asistencia, participación, etc. En este sentido, también existe coincidencia con lo reportado en la investigación de Bain (2004) respecto de los altos estándares y rendimiento académico que los docentes efectivos esperan de sus estudiantes. Así se expresa, por ejemplo una de las alumnas de una informante:

Raquel, por favor sigue impartiendo tus clases como hasta ahora, no tienes ni idea del impacto y cambio brutal que tienes en tus alumnos (para bien), en lo personal estoy convencida que no me pudo tocar mejor maestro para reflexión. Qué bueno que nos hagas leer, qué bueno que nos promuevas el pensar, qué bueno que no regales calificaciones, porque tu excelente trabajo y entrega cada clase merece que nosotros hagamos lo posible por corresponderte a la hora de hacer el examen.

R. Los docentes efectivos consideran a la evaluación como una parte integral del aprendizaje.

La exigencia académica tiene que ver con los criterios e instrumentos de evaluación que utilizan los docentes estudiados que están pensados en función de promover el aprendizaje más que medir la ausencia del mismo, de modo parecido al que Díaz Barriga (2006) caracteriza la evaluación auténtica. Como consecuencia de esta premisa básica, los docentes estudiados enfatizan el uso de la evaluación formativa, que es un elemento especialmente importante desde la concepción de una práctica docente centrada en desarrollar *procesos* de pensamiento crítico y reflexivo que contribuyan a la formación integral del alumno, especialmente en el terreno de la ética y los valores.

S. Los docentes efectivos logran un impacto trascendente en la vida de sus alumnos. La combinación de las diversas características que se han mencionado, especialmente las relacionadas con la intencionalidad reflexiva del curso, el trabajo introspectivo, la conexión con la dimensión ética, la amplitud del horizonte con el que los docentes efectivos planean su materia y esperan los frutos de su curso, así como el empeño que ponen en establecer vínculos personales con sus alumnos y crear un clima de confianza en el aula, redundan en un significativo impacto en los alumnos, no sólo en términos académicos, sino principalmente en problemáticas de su vida personal que no confían a sus padres o tutores y que encuentran en los maestros una guía para resolverlas. Son aspectos ocultos de la labor docente que al mismo tiempo constituyen una de las pruebas más poderosas de la influencia decisiva que tienen en la formación de los alumnos.

Las características detectadas en las prácticas docentes efectivas para la formación humanista pueden servir de guía para la futura elaboración de programas de formación docente que se encaminen específicamente a la educación humanista. Será necesario un ulterior desarrollo para concretar, por ejemplo, el diseño de estrategias de aprendizaje basadas en preguntas detonantes de la reflexión, las características de tales preguntas, la manera de dosificarlas, etc., así como los materiales, textos y autores que resultan más exitosos para el tratamiento de ciertos temas. Estos programas tendrían que enfocarse en la promoción del pensamiento crítico, la reflexión introspectiva y las maneras en que la materia puede vincularse con la vida. También es necesario incluir estrategias para promover la motivación intrínseca, combatir el desinterés y conseguir el involucramiento de los estudiantes en el aula. Uno de los aspectos más importantes de estos cursos de formación tiene que ver con el tema de la evaluación, que es también una de las debilidades más recurrentes de la docencia en general, y de los cursos de formación humanista en particular. Aún los docentes destacados reportan dificultades en este rubro, pues señalan que no pueden medir o valorar con parámetros objetivos la manera en que un alumno logra un proceso reflexivo o un cambio en el horizonte de su interés, o en general, su crecimiento como persona.

En relación con lo anterior, habría que incluir en los cursos un enfoque constructivista y la formación en competencias. Estos términos, constructivismo y competencias, están prácticamente ausentes del discurso de los informantes estudiados, a pesar de que la educación basada en competencias es el enfoque dominante en los discursos educativos actuales. Esto no quiere decir que no formen en competencias, porque de hecho lo hacen, pero un mayor conocimiento y manejo de

este enfoque les brindaría ayuda para evaluar de manera cualitativa ciertos desempeños. En efecto, una de sus principales ventajas es el énfasis que da a la claridad y pertinencia de la evaluación de desempeños y no sólo de conocimientos memorísticos que privilegian las corrientes tradicionales, y ofrecer instrumentos de evaluación cualitativa como las rúbricas, guías de observación y elaboración de portafolios que resultan mucho más ricos y pertinentes para detectar el avance de los aprendizajes de los alumnos y, especialmente, sus procesos reflexivos. Aunque los docentes estudiados han recurrido a otros enfoques de la evaluación que permitan hacer de ella una experiencia formativa, lo han hecho de manera intuitiva, y aún se les dificulta la constatación de los objetivos formativos que se proponen.

Independientemente de los cursos de formación que se puedan desarrollar, los docentes regulares pueden aprender mucho de sus colegas destacados si tuvieran la oportunidad de compartir espacios de colaboración, pero una de las debilidades estructurales que obstaculiza el intercambio de experiencias entre los docentes es su condición de ser profesores de asignatura que disponen de poco tiempo para la socialización y la construcción de un colectivo docente. No existe la figura de academias o colegios de profesores que se reúnan sistemáticamente para aprender unos de otros, conformar un repertorio de estrategias didácticas, un acervo de materiales compartidos, etc., y más allá de eso, poder reflexionar conjuntamente sobre el sentido que debe tener el humanismo hoy en día: ¿cómo entender la formación humanista en el México de hoy? ¿sobre cuáles problemas urge más una reflexión ética? ¿cuáles de ellos resultan más significativos a los alumnos y por qué? ¿qué les angustia a los jóvenes de hoy y cómo ofrecer caminos de solución? ¿qué papel juega la universidad en sus vidas y cómo puede ayudarles a ser mejores personas? ¿qué sentido tiene hablar de humanismo hoy? ¿tiene la educación humanista una razón de ser?

Estas preguntas y muchas otras son las que los docentes comprometidos con la formación humanista deben hacerse para renovar continuamente los contenidos de sus cursos. Son preguntas que aquí quedan abiertas a una ulterior indagación.

COROLARIO: ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Los estudios sobre docencia efectiva a nivel universitario, como señala Francis (2006), muestran dos grandes tendencias: la primera consiste en producir de artículos de reflexión teórica que formulan “perfiles ideales”, como es el caso de la misma Área de Reflexión Universitaria en la UIA que cuenta con un “perfil del docente del ARU”. Tales ensayos y artículos son valiosos en la medida en que plantean un ideal a alcanzar que sirve de parámetro para la propia práctica docente de los implicados. Sin embargo, Torres (1998) critica la simplificación de estos perfiles que se convierten en listados de características deseables, de carácter prescriptivo, pero no aportan elementos para ayudar a los docentes a formarse, o en otras palabras, señalan en “qué” consiste un maestro excelente, pero no señalan “cómo” lograr convertirse en uno, ni toman en cuenta los factores contextuales en los que la práctica docente se desarrolla.

Esta misma crítica puede aplicarse a la segunda tendencia que señala Francis (2006) que agrupa a las investigaciones sobre procesos de evaluación de desempeño que de manera empírica pretenden detectar las características de los docentes reconocidos como sobresalientes con un enfoque cuantitativo. Estos estudios, desarrollados desde la década de los 60 y popularizados en los setentas cuando Hildebrand y sus colaboradores, mediante un análisis factorial, identificaron las características de los profesores mediocres y excelentes y colaboraron a la construcción del concepto de docencia efectiva destruyendo el mito de que no es posible conocer la naturaleza de la buena enseñanza (Meneses, 1978). En general, estos estudios, basados en los cuestionarios de apreciación de los alumnos, confirman que los maestros universitarios destacados tienen las siguientes características: dominan su materia, se comunican fácilmente con sus estudiantes, establecen relaciones cordiales, responden en forma personal a cada estudiante y manifiestan un entusiasmo contagioso, entre las más importantes.

Este tipo de investigación se ha hecho tan popular que las universidades (especialmente las privadas) lo utilizan de manera sistemática para evaluar el desempeño docente. Sin embargo, como García Garduño (2000) afirma: “En términos más estrictos, y a semejanza de la clásica definición operacional de inteligencia, se puede decir que la efectividad docente en la educación superior es, a fin de cuentas, lo que miden los cuestionarios.” En este sentido, las caracterizaciones que ofrecen acaban convirtiéndose también en una suerte de listado de las cualidades y habilidades deseables de

un buen profesor, descontextualizadas y con una intención fundamentalmente evaluativa. La misma Universidad Iberoamericana la lleva a cabo sistemáticamente empleando la encuesta de opinión de los alumnos (SEPE1) para dar seguimiento semestre a semestre al desempeño de los docentes en sus cursos. La ventaja de este tipo de investigaciones es que sus resultados no son producto de la especulación teórica y aportan datos más confiables para saber, por ejemplo cuáles son las áreas débiles de un profesor (vgr., “claridad de la explicación”, “estrategias de evaluación”, etc.) y así tener la posibilidad de instrumentar programas formativos que las subsanen. Por otro lado, las desventajas son las mismas que critica Torres: no aportan datos sobre *cómo* instrumentar esos programas de formación, y tienden a simplificar la complejidad de la práctica docente.

Los hallazgos de este presente trabajo parecen confirmar la crítica de Torres al respecto, pues la docencia es una realidad multidimensional que para comprenderla requiere de un análisis mucho más detallado que permita una profundización del fenómeno educativo que tiene lugar en la práctica docente. Para ello es preciso recurrir a una metodología de tipo cualitativo cuya intención no sea evaluativa sino comprensiva, para estudiar a fondo las características que presentan los docentes destacados a nivel universitario atendiendo a la complejidad de las distintas dimensiones que se implican en su práctica, con especial interés en su contexto y en los procesos. La presente investigación pertenece a esta última categoría.

Lo que este estudio intenta aportar es la indagación a profundidad sobre lo que piensan y hacen los docentes destacados a nivel universitario que no se centran en la enseñanza disciplinar, que es el aspecto que más se acentúa en los perfiles de los docentes universitarios (Schon, 1992, 1998). Por el contrario, los docentes sujetos de esta investigación ejercen la docencia en el Área de Reflexión Universitaria (ARU), un área no profesionalizante del curriculum de licenciatura de la UIA que *persigue específicamente la formación humanista/valoral* de todos los estudiantes de este nivel y por cuyas aulas del transitan un promedio de 4000 alumnos por semestre.

La docencia para la formación humanista en la universidad presenta retos y dificultades muy específicas que se detallan en el cuerpo de la investigación, y entre las que destacan las relacionadas con la educación en valores a nivel universitario, la promoción de procesos reflexivos y de actitudes de compromiso social en los estudiantes. Los hallazgos del estudio tienen que ver con la manera en que los docentes destacados interpretan esta formación y la manera en que la llevan a cabo con éxito en el aula. Se ha puesto especial atención en sistematizar las estrategias que utilizan para motivar a los alumnos, entablar con ellos vínculos personales y propiciar procesos de pensamiento crítico y

reflexivo que hagan operante la formación humanista, y cuya lectura puede dar pie para que otros docentes enriquezcan y mejoren su docencia. Se ofrece también una tipología de siete maneras de concebir y ejercer la “práctica docente” y su relación con otra tipología de ocho “estilos docentes” que ha sido producto del seguimiento cuidadoso de los informantes durante el tiempo que ha tomado esta investigación y construida mediante un proceso inductivo de interpretación basado en la teoría fundamentada.

Otro de los elementos que ofrece este trabajo es sacar a luz aquella “ayuda invisible” pero crucial que estos maestros aportan a sus estudiantes en sus problemas personales y que por su misma naturaleza pasa desapercibida en los cuestionarios de evaluación del desempeño docente. Brindar un reconocimiento al impacto que estos maestros y maestras ejercen en los jóvenes puede también servir para revalorar la función docente e inspirar a otros colegas para entregarse más profundamente a su trabajo.

Muchos maestros, quizás no están tan conscientes de ese enorme impacto que pueden tener en las vidas de sus alumnos; esta investigación pretende ayudar a despertar y fomentar esa conciencia y dignificar su labor.

Otra de las aportaciones tiene que ver con la utilización de un lenguaje hasta cierto punto original, de carácter polisémico, quizás poco ortodoxo, surgido de las mismas expresiones de los informantes, tales como la creación de un “silencio vivo” o de un “ambiente mágico” para explicar fenómenos intangibles como los procesos de reflexión interna, o “bajar la guardia” a los alumnos y “mostrarles su fragilidad”, “tocar sus fibras internas”, o presentar el curso como “la invitación a una fiesta con gente inolvidable”, como “el espacio para ti”, o mirar la práctica docente como una “experiencia artística”, una “partida de ajedrez”, o un “espacio de vida”; concebir la tarea docente como “enseñar a ver con otros ojos”, “dar voz y lugar al sujeto”, “ayudar al otro a construir su propio discurso”, o definir al maestro como “un espejo y una ventana”, como “un acompañante en el camino”. Expresiones como éstas seguramente no se encuentran en un cuestionario de evaluación del desempeño docente, porque están ligadas al contexto y personalidad individual de los maestros, y sin embargo, dicen más de la docencia efectiva que las definiciones operacionales porque tienen la fuerza expresiva del lenguaje poético, de las metáforas que apelan más a la intuición que a la razón y que por ello resultan más razonables para captar la complejidad y grandeza de la tarea docente.

De manera informal, se habla mucho de que, al pasar de los años, las materias que mejor recuerdan los exalumnos la UIA son justamente las materias de integración (hoy reflexión)

universitaria. Esto sería objeto de otro estudio, pero los resultados que éste ofrece brindan pistas para fundamentar en parte tal hipótesis, en el sentido de que se revelan los logros de los docentes estudiados en términos del impacto formativo que ejercen en sus alumnos en asuntos como toma de decisiones cruciales en su vida, acompañamiento y consejo en sus inquietudes y problemáticas personales, a veces muy difíciles, que les confían, y, en fin, en toda la labor de orientación y ayuda que les han brindado por años, y que hasta ahora parecería ser poco apreciada por la institución. El impacto silente pero poderoso de estos maestros destacados fue un descubrimiento de sumo interés para quien realizó este estudio, no sólo por el conocimiento de los insospechados alcances de la práctica docente, cuando ésta es efectiva, sino por el conocimiento que se obtuvo, de manera refleja, de las nuevas generaciones de los jóvenes universitarios, y cuya sistematización se espera que también sea de alguna utilidad para las personas interesadas en la educación.

La sistematización que se ofrece como resultado del presente estudio, aunque inacabada y perfectible, es la primera de este tipo que se realiza en toda la historia del Área de Reflexión Universitaria (antes Área de Integración Universitaria), que como tal se constituyó cuando la Universidad Iberoamericana obtuvo su autonomía de la UNAM, en 1974. Nunca se había hecho un estudio de este tipo con los docentes del ARU. La última investigación, dirigida por el Dr. Juan Bazdresch (1994), de carácter también cualitativo, se centró en los alumnos, y su finalidad fue conocer la manera en que entendían y ponían en práctica la reflexión filosófica en su vida diaria. Presentar ahora este trabajo sobre los docentes busca, sobre todo, despertar el interés por continuar investigando sobre la importancia de la formación humanista y el papel crucial que ejercen los docentes en ella, especialmente en un contexto en el que las consideraciones éticas parecen olvidarse bajo el imperio del pragmatismo, el materialismo y el egocentrismo, valores dominantes que sólo conducen a una sociedad dividida y deshumanizante y contra los cuales lucha contra corriente la formación humanista que se pretende promover en esa área curricular.

Con todo, el estudio es modesto y adolece de varias limitaciones. Las tres observaciones de aula realizadas a cada informante no fueron, ni con mucho, suficientes para captar todas las estrategias que ellos refirieron usar durante las entrevistas a profundidad. Por otro lado, estas 24 observaciones arrojaron una cantidad de información imposible de procesar en esta tesis. Si bien mucho de lo dicho obedece no sólo a las observaciones videograbadas, sino al conocimiento y trato personal de la autora con estos docentes a lo largo de los años; hubiera sido deseable seguirlos a cada uno durante las 32 sesiones que tienen sus cursos. Además, la voz de los alumnos se encuentra

registrada de manera indirecta, por los comentarios libres que ellos hacen anónimamente y que se recolectaron en un seguimiento de cinco años y medio para cada informante, así como por las múltiples referencias que los docentes hacen de ellos durante las entrevistas, y por las grabaciones de sus intervenciones en el aula, pero hubiera sido deseable entrevistar a profundidad también a algunos de los alumnos de estos docentes.

Otra limitación es que, aunque el estudio estaba enfocado al pensamiento y actuación de los docentes excelentes, hubiera sido aconsejable entrevistar y seguir también a aquellos maestros con graves deficiencias, y realizar una comparación minuciosa entre ambos tipos, para tener una mayor comprensión de lo que la docencia efectiva significa en para la formación humanista en la universidad, sobre todo cuando en el ARU concretamente, existe el problema real de que una cantidad importante de alumnos (cerca del 25%) se quejan cada semestre de estas materias y de sus maestros. Todo esto queda como tarea pendiente. Por ahora, se prefirió emprender la búsqueda de lo positivo, e indagar en el interior del corazón de los docentes efectivos para hacer oír su voz. Algunas luces se han encendido, pero hay mucho que aún queda en el resguardo de la oscuridad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Rojo, V., Jiménez, E., & Gil Flores, J. (1999). "La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos". *Revista de Educación No. 319*.
- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Argudín, Y. (2006). *Aprender a pensar leyendo bien: habilidades de lectura a nivel superior*. México: Paidós.
- Badiou, A. (2004). *La Ética: Ensayo sobre la conciencia del mal*. México: Herder.
- Bailin, S. (1994). *Achieving Extraordinary Ends: An Essay on Creativity*. Nueva York: Ablex Publishing Corporation.
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J., & Daniels, L. (1999). "Common misconceptions of critical thinking". *Journal of Curriculum Studies (31) 3*, 269-283.
- Bailin, S., Case, R., Jerrold, C., & Leroy, D. (1999b). "Conceptualizing Critical Thinking". *Journal of Curriculum Studies (31) 3*, 285-302.
- Bain, K. (2004). *What the Best College Teachers Do*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bazdresch, J. (1991). *Cómo hacer operativa la formación humanista en la Universidad*. México: Universidad Iberoamericana.
- Bazdresch, J., Méndez, L., Patiño, H., Villegas, P., & Ceballos, J. (1994). *¿Cómo, por qué y para qué opera el pensamiento filosófico en el universitario de la UIA?* México: Universidad Iberoamericana.
- Bazdresch, M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. Guadalajara, Jal.: Secretaría de Educación de Jalisco.
- Bernstein, B. (1994). *La Estructura del discurso pedagógico :clases, códigos y control*. Madrid: Morata.
- Bowen, J., & Hobson, P. (2005). *Teorías de la educación*. México: Limusa Editores.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Buber, M. (2002). *¿Qué es el hombre?* México: Fondo de Cultura Económica.

Buber, M. (1998). *Yo y Tú*. Madrid: Caparrós.

Calderhead, J. (1998). "Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores". En L. Villar, *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado* (págs. 21-37). Madrid: Marfil.

Campo Velázquez, R. (2001). *Caracterización de una excelente práctica docente para estudio de caso en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica, Tesis doctoral.

Carr, D. (2005). *El sentido de la educación*. Barcelona: Graó.

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. México: Progreso.

Carson, B. (1996). "Thirty years of stories: The professor's place in student memories". *Change* 28 (6), 10-17.

Carter, K. (1990). "Teachers' Knowledge and Learning to Teach". En W. R. Houston, *Handbook on Teacher Education* (págs. 291-310). Nueva York: McMillan.

Cashin, W. (1979). "Motivating Students". *IDEA Paper No.1*. Manhattan, KS, Kansas: Center for Faculty Evaluation and Development, Kansas State University.

Cashin, W. (1988). "Student Ratings of Teaching: A Summary of Research". *Idea Paper #20*. Manhattan, KS, Kansas: Idea Center for Faculty Evaluation and Development, Kansas State University.

Cashin, W., & Downey, R. (1992). "Using Global Student Rating Items for Summative Evaluation". *Journal of Educational Psychology* (84), 563-572.

Chadraba, R., Polinesky, J., Otahalova, J., & Smahe, F. (1965). *Renacimiento y Humanismo*. Buenos Aires: Cartago.

Charmaz, K. (2000). "Grounded Theory. Objectivist and Constructivist Methods". En N. Denzin, & Y. Lincoln, *The Sage Handbook of Qualitative Research* (págs. 509-535). Thousand Oaks: Sage.

Charmaz, K. (1983). "The grounded theory method: An explication and interpretation". En R. Emerson, *Contemporary Field Research: A Collection of Readings* (págs. 109-126). Prospect Heights, IL: Waveland Press.

Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.

Chickering, W., & Gamson, Z. (1987). "Seven Principles for good practice". en *AAHE Bulletin* 39 (7) , 3-7.

Chism, N. (1999). "Valuing Student Differences". En W. McKeachie, *Teaching Tips*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Clark, J. (1995). "Suggestions for Effective University Teaching". Recuperado el 22 de marzo de 2006, de Effective University Teaching: <http://ion.uwinnipeg.ca/~clark/acad/teach/effteach.html>

Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquía.

Cohen, E. (Noviembre de 1983). "Issues Confounding the Measurement of Teaching at CSUS". ERIC (ED 238950) . USA: Education Resources Information Center.

Cohen, P. (1981). "Student Ratings of Instruction and Student Achievement: A Meta-Analysis of Multisection Validity Studies". *Review of Educational Research* (51) 3 , 281-309.

Consejo Académico del Sistema Educativo Universidad Iberoamericana (SEUIA). (21 de Noviembre de 2002). *Marco Conceptual para la Revisión Curricular del SEUIA*. Consejo de Educación Superior de la Compañía de Jesús en México.

Coreth, E. (1976). *¿Qué es el hombre? Esquema de una antropología filosófica*. Barcelona: Herder.

Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.

Crispín, M. L., Romay, M. d., & Moyo, C. (2000). "Vinculación de los procesos evaluativos a la formación de los docentes universitarios". En M. Rueda Beltrán, & F. Díaz Barriga, *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (págs. 341-364). México: Paidós.

Cruz, I., Crispín, M. L., & Ávila, H. (2000). "La evaluación formativa: estrategia para promover el cambio y mejorar la docencia". En M. Rueda Beltrán, & F. Díaz Barriga, *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (págs. 133-155). México: Paidós.

Damasio, A. (1994). *Descartes ' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. Nueva York: Grosser/Putnan.

Damasio, A. (2000). *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*. Nueva York: Harcourt Brace.

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.

Delgado, A. (Primavera de 1982). "Educación y crecimiento personal". en *DIDAC, Boletín del Centro de Didáctica No. 13* . México: Universidad Iberoamericana.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: Correo UNESCO.

Denzin, N., & Yvonna, L. (2005). "Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research". En N. Denzin, & Y. Lincoln, *The Sage Handbook of Qualitative Research* (págs. 1-28). Thousand Oaks: Sage.

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vinculación entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.

Díaz Barriga, F., & Rigo Lemini, M. A. (2000). "El análisis de la práctica educativa como instrumento de reflexión en un proceso de formación docente en el bachillerato". En M. Rueda Beltrán, & F. Díaz Barriga, *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (págs. 309-331). México: Paidós.

Dilthey, W. (1990). *Teoría de las concepciones del mundo*. México: Alianza Editorial Mexicana.

Dunkin, M. (1995). "Concepts of Teaching and Teaching Excellence in Higher Education". *Higher Education Research and Development* (14) 1 , 21-33.

Dunkin, M. (1990). "Willigness to Obtain Student Evaluations as a Criterior of Academic staff Performance". *Higher Education Research and Development* (9) 1 , 51-60.

Dunkin, M., & Biddle, B. (1974). *The Study of Teaching*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.

Dunkin, M., & Precians, R. (1992). "Award-Winning University Teachers' Concept of Teaching". *Higher Education* (24) 4 , 483-502.

Durkheim, E. (1994). *Educación y Sociología*. México: Colofón.

Eaves, Y. D. (2001). "A synthesis technique for grounded theory data analysis". *Journal of Advanced Nursing* (35) 5 , 654-663.

Eble, K. (1971). "Career Development of the Effective College Teacher". Recuperado el 4 de septiembre de 2008, de ERIC Education Research anf Information Center: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_SearchValue_0=Eble&ERICExtSearch_SearchType_0=au&_pageLabel=ERICSearchResult

Eble, K. (1984). Teaching' s Highest Aims. *Academe* (7) 1 , 10-16.

Eble, K. (Sep.1983). The Joy of Teaching. *Change* (5) 6 , 12-19.

Eble, K. (1970). *The Recognition and Evaluation of Teaching*. Salt Lake City, Utah: Project to Improve College Teaching.

Esquivel, J. M., & Guardián, A. (Febrero de 1978). "Elaboración y validación de los Instrumentos de Evaluación Docente de la Universidad de Costa Rica". *DIDAC, Boletín del Centro de Didáctica*. México: Universidad Iberoamericana.

Esteban, L. (2002). *La educación en el Renacimiento*. Madrid: Síntesis.

Fairstein, G., & Carretero, M. (2001). "La teoría de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates". En J. Trilla, *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (págs. 177-205). Barcelona: Graó.

Feldman, K. (1988). "Effective College Teaching from the Students' and Faculty View. Matchet or Mismatched Priorities?" en *Higher Education* (28) 4 , 291-344.

Fierro, C., & Carbajal, P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. México: Gedisa-Universidad Iberoamericana León.

Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente*. México-Buenos Aires-Barcelona: Paidós.

Flammer, G., & Flammer, P. (1984). "El gran maestro". *DIDAC, Boletín del Centro de Didáctica No. 26*. México: Universidad Iberoamericana.

Fleming, N. (Octubre de 2003). "Establishing Rapport: Personal Interaction and Learning". *Idea Paper #39*. Manhattan, KS, Kansas: The Idea Center for Faculty Evaluation and Development, Kansas State University.

Frade, L. (2008). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta bachillerato*. México: Laura Frade Rubio Inteligencia Educativa.

Francis, S. (2006). "Hacia una caracterización del docente universitario "excelente": Una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño docente universitario". *Educación* 30 (1) , 31-45.

Frankl, V. (1991). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.

Fromm, E. (1995). *El arte de amar: una investigación sobre la naturaleza del amor*. México: Paidós.

Fromm, E. (2007). *El humanismo como utopía: La fe en el hombre*. México: Paidós.

Fromm, E. (1998). *El miedo a la libertad*. México: Paidós.

Fullat, O. (1992). *Filosofías de la educación. PAIDEIA*. Barcelona: CEAC.

Gage, N. (1985). "Hard Gains in the Soft Sciences. The case of Pedagogy". *Phi Delta Kappa, Bloomington Indiana*.

Galán, F. (2001). "Humanismo y educación: una propuesta para las Universidades en el umbral del siglo XXI". *Revista de Filosofía No.100, Universidad Iberoamericana* , 14-18.

García Garduño, J. M. (2000). "Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional". En M. Rueda Beltrán, & F. Díaz Barriga Arceo, *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (págs. 41-62). México: Paidós.

García Garduño, J. M., & Rugarcía, A. (Verano 1985). "Perfil del maestro motivante y del desmotivante en las carreras de ingeniería". en *DIDAC, Boletín del Centro de Didáctica 13* . Mexico: Universidad Iberoamericana.

García Garduño, J. M., & Ulloa, J. R. (1991). "Perfil del maestro motivante y demotivante en las carreras del área administrativa (investigación)". en *DIDAC Boletín del Centro de Didáctica No.17* . México: Universidad Iberoamericana.

García Valcárcel, A. (2001). *Didáctica universitaria*. Madrid: Muralla.

García-Ros, R., Pérez-Delgado, E., & García, R. (1991). "La psicología sociocognitiva del desarrollo moral: de Jean Piaget a Lawrence Kohlberg". En E. Pérez-Delgado, & G.-R. Rafael, *La psicología del desarrollo moral* (págs. 51-70). Madrid: Siglo XXI de España Editores.

Garon, B., Spain, J., Lamberson, W., & Spiers, D. (1999). "Learning Styles, Teaching Performance and Student Achievement: a Relational Study". *Journal of Agricultural Education* (40) 3 , 11-20.

Gevaert, J. (1995). *El problema del hombre: Introducción a la antropología filosófica*. Salamanca, España: Sígueme.

Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en la educación*. Madrid: Morata.

Glaser, B. (1992). *Emergence vs Forcing: Basics of Grounded Theory Analysis*. Mill Valley, CA: The Sociology Press.

Glaser, B. (1978). *Theoretical Sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley, CA: The Sociology Press.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago, Ill: Aldine Publishing Company.

Goleman, D. (1997). *La inteligencia emocional*. México: Vergara Editores.

Gómez, L. F. (2005). *Filosofía institucional, teorías implícitas de los docentes y práctica educativa*. Guadalajara, Jal: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Tesis Doctoral.

Gross, B. (2001). "Burrhus Frederic Skinner y la tecnología en la enseñanza". En J. Trilla, *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (págs. 229-248). Barcelona: Graó.

- Gutiérrez Sáenz, R. (Primavera de 1980). "Algunos aspectos del arte de enseñar". *DIDAC, Boletín del Centro de Didáctica No.5*. México: Universidad Iberoamericana.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Heidegger, M. (2004). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Herder.
- Heidegger, M. (2003). *Ser y Tiempo*. Madrid: Trotta.
- Hildebrand, M. (1973). "The Character and Skills of the Effective Professor". *Journal of Higher Education* (44)
- Hildebrand, M., Wilson, R. C., & Dienst, E. (1971). *Evaluating University Teachers*. Berkeley: University of California.
- Honey, P. y Alonso, C. (1997). *Los estilos de aprendizaje: procedimiento de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- Jaeger, W. (1962). *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jaspers, K. (1985). *Filosofía de la existencia*. México: Origen-Planeta.
- Kulik, J. (1974). "Students Ratings of Instruction". *Teaching of Psychology*, 51-57.
- Kulik, J. (2001). "Students Ratings: Validity, Utility and Controversy". *New Directions For Institutional Research* (27) 5, 9-25.
- Leibniz, G. W. (1985). *Monadología: Discurso de Metafísica*. Madrid: Sarpe.
- Levinas, E. (1999). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca, España: Sígueme.
- Levinson-Rose, J., & Menges, R. (1981). "Improving College Teaching: A Critical View of Research". *Review of Educational Research* (51) 3, 403-434.
- Lipman, M., Sharp, A., & Ocanyan, F. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: De la Torre.
- Lonergan, B. (1998). *Filosofía de la educación: las conferencias de Cincinnati en 1959 sobre aspectos de la educación*. México: Universidad Iberoamericana.
- López Calva, M. (2001). *Educación la libertad: más allá de la educación en valores*. México: Trillas.
- López Calva, M. (1996). *El humanismo en la práctica docente*. Puebla: Universidad Iberoamericana Golfo Centro.

López Calva, M. (2001b). *Mi rival es mi propio...: educación personalizante y TRANS-formación docente : hacia una visión integral del proceso educativo*. Puebla: Universidad Iberoamericana Golfo Centro-Universidad Autónoma de Tlaxcala.

López Calva, M. (2006). *Una filosofía humanista de la educación*. México: Trillas.

López Quintás, A. (2004). *La experiencia estética y su poder formativo*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Loredo, J., & Grijalva, O. (2000). "Propuesta de un instrumento de evaluación de la docencia para estudios de posgrado". En R. B. Mario, & D. B. Frida, *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (págs. 103-131). México-Buenos Aires-Barcelona: Paidós.

Lowyck, J. (Otoño de 1986). "Reflexiones postinteractivas de los profesores: un análisis crítico". *DIDAC, Boletín del Centro de Didáctica*. México: Universidad Iberoamericana.

Luna, E. (2000). "Aspectos implícitos sobre la enseñanza reflejados en los cuestionarios de evaluación de la docencia". En M. Rueda Beltrán, & F. Díaz Barriga Arceo, *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (págs. 63-83). México: Paidós.

Mansur, M. (1985). "El arte de educar". *DIDAC, Boletín del Centro de Didáctica No. 33*. México: Universidad Iberoamericana.

Marcel, G. (2005). *Homo viator. Prolegómenos a una metafísica de la esperanza*. Salamanca, España: Sígueme.

Marland, P. (1994). "Teaching: Implicit Theories". En T. Husén, & Postlethwaite, *The Internatioonal Encyclopedia of Education* (págs. 6178-6183). Londres: Pergamon Press.

Marqués Graells, P. (27 de Agosto de 2005). *Buenas prácticas docentes*. Recuperado el 21 de octubre de 2009, de DIM, Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB: <http://www.pangea.org/peremarques/bpracti.htm>

Marsh, H., & Hocevar, D. (1984). "The Factorial Invariance of Student Evaluations of College Teaching". *American Educational Research Journal* (21) 2, 341-366.

Marsh, H., & Hocevar, D. (15 de Enero de 1990). "The Multidimensionality of Students' Evaluations of Teaching Effectiveness: The Generality of Factor Structures Across Academic Discipline, Instructor Level, and Course Level". *ERIC# ED319788*. USA: Education Resources Information Center.

Marzano, R., & Pickering, D. (2005). *Dimensiones del aprendizaje. Manual para el maestro*. Guadalajara, Jal.: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente ITESO.

Marzano, R., Pickering, D., & Pollock, J. (2001). *Classroom Instruction that Works. Research-based Strategies for Increasing Student Achievement*. Virginia: ASCD.

- Maslow, A. (1993). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairós.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- McKeachie, W. (1987). "Can Evaluating Instruction Improve Teaching?" *New Directions for Teaching and Learning (Techniques for Evaluating and Improving Instruction (31)* , 3-7.
- McKeachie, W. (1997). "Good teaching makes a difference -and we know what it is". En R. Perry, & J. Smart, *Effective Teaching in Higher Education: Research and Parctice* (págs. 53-67). Nueva York: Agathon Press.
- McKeachie, W. (1979). "Students Ratings of Faculty: A Reprise". *Academe (65)* , 384-397.
- McKeachie, W. (1999). *Teaching Tips: Strategies, research and theory for college and university teachers*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- McKeachie, W., & D., S. (1958). "Student Ratings of Instructors: A Validity Study". *Journal of Educational Research (51)* , 379-382.
- Meneses, E. (2000). *Manual didáctico del docente universitario*. México: Universidad Iberoamericana.
- Meneses, E. (1978). "Un perfil del maestro universitario". *DIDAC Boletín del Centro de Didáctica No.1* . México: Universidad Iberoamericana.
- Monroy, M. (2000). "Evaluación de la práctica educativa a través de la reflexión del pensamiento didáctico del docente". En M. Rueda Beltrán, & F. Díaz Barriga, *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (págs. 283-307). México: Paidós.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Mounier, E. (2002). *El personalismo*. Salamanca, España: Sígueme.
- Ozmon, H., & Craver, S. (2003). *Philosophical Foundations of Education*. Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Pajares, M. (1992). "Teachers´s Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct". *Review of International Research* 62 , 1-35.
- Passmore, J. (1983). *Filosofía de la enseñanza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Passmore, J. (1982). "La enseñanza del sentido crítico". En R. Peters, Dearden, & Hirst, *Educación y desarrollo de la razón* (págs. 384-390). Madrid: Narcea.
- Patiño, H. (1998). *Estudio de las dimensiones del SEPEI en el Área de Integración Universitaria*. México: UIA versión mecanográfica.

- Pérez Valera, V. M. (2002). *Deontología jurídica*. México: Oxford University Press.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Peters, R. S. (1982). “Razón y Pasión”. En R. Peters, R. F. Dearden, & P. H. Hirst, *Educación y formación del sentido crítico*. Madrid: Nancea Editores.
- Piaget, J. (1990). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. México: Grijalbo.
- Piastro, E., & Rugarcía, A. (Primavera de 1985). “El sentido docente y sus consecuencias en la educación”. *DIDAC, Boletín del Centro de Didáctica No. 31*. México: Universidad Iberoamericana.
- Popper, K. (1991). *La lógica de la investigación científica*. México: REI.
- Pullias, E. (Verano de 1985). “El profesor universitario efectivo”. *DIDAC, Boletín del Centro de Didáctica No. 29*. México: Universidad Iberoamericana.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. Londres: Routledge & Palmer.
- Richardson, V. (1996). “The Role of Attitudes and Beliefs in Learning To Teach”. En J. Sikula, *Handbook of Research on Teacher Education* (págs. 102-119). Nueva York: McMillan.
- Ricoeur. (2006). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Universidad Iberoamericana.
- Ricoeur, P. (1982). *Finitud y culpabilidad*. Madrid: Taurus.
- Ricoeur, P. (2003). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Rodríguez Illera, J. L., & Escofet, A. (2001). “Basil Bernstein y la Sociología de la Educación”. En J. Trilla, *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (págs. 297-312). Barcelona: Graó.
- Rogers, C. (2000). *El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Rogers, C. (1989). *La persona como centro*. Barcelona: Herder.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. Nueva York: The Free.
- Rueda Beltrán, M., & Díaz Barriga, C. (2000). *Evaluación de la docencia. Perspectivas universitarias*. México: Paidós.
- Rueda Beltrán, M., & Díaz Barriga, F. (2004). *La evaluación de la docencia en la universidad: Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Rugarcía, A. (1996). *Educación en valores*. Puebla: Universidad Iberoamericana Plantel Golfo Centro.

Rugarcía, A. (Otoño de 1988). “La vinculación de la docencia y la investigación: ¿un mito o una posibilidad?” *DIDAC, Boletín del Centro de Didáctica No. 50* . México: Universidad Iberoamericana.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (1989). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Sábato, E. (1998). *El Túnel*. Madrid: Cátedra.

Sartre, J. P. (2001). *El existencialismo es un humanismo*. México: Quinto Sol.

Sartre, J. P. (2006). *El ser y la nada: ensayo de ontología y fenomenología*. Buenos Aires: Losada.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.

Scheler, M. (2001). *Etica: un nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. Madrid: Caparrós.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos :hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Shütz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Skinner, B. F. (1978). *Reflections on behaviorism and society*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.

Skinner, B. F. (2005). *Walden dos. Hacia una sociedad científicamente construida*. Barcelona: Martínez Roca.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA: Sage.

Stronge, J. (2007). *Qualities of Effective Teachers*. Alexandria, Virginia: Associations for Supervision and Curriculum Development.

Stronge, J., Ward, T., Tucker, P., & Hindman, J. (2007). “What is the Relationship between Teacher Quality and Student Achievement?” *Journal of Personnel Evaluation in Education* (20) 3-4, 165-184.

Torres, R. M. (1998) “Nuevo rol del docente: ¿Qué modelo de formación para qué modelo educativo?”. En CD ROM. Curso Doctorado en Educación: *Desarrollo de la educación y la investigación en el contexto latinoamericano*.

UNESCO. (1998). *Debáte temático. La formación del personal de la Educación Superior: Una misión permanente. Conferencia Mundial sobre Educación Superior: La Educación superior en el siglo XXI*. UNESCO.

Universidad Iberoamericana. (1985). *Filosofía Educativa*. México: Universidad Iberoamericana.

Universidad Iberoamericana. (2003). *Fundamentación del Área de Reflexión Universitaria*. México: versión mecanográfica.

Universidad Iberoamericana. (2003). *Perfil ideal del docente del Área de Reflexión Universitaria*. México: Universidad Iberoamericana, versión mecanográfica.

Universidad Iberoamericana. (1o. de marzo de 1979). *Perfil ideal del profesor de la UIA. Comunicación Oficial No. 71* . México: Universidad Iberoamericana.

Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Vila Mendiburu, I. (2001). “Lev Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona”. En J. Trilla, *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (págs. 207-227). Barcelona: Graó.

Villalpando, J. M. (2005). *Historia de la educación y la pedagogía*. México: Porrúa.

Watzwalick, P. (2000). *El arte de amargarse la vida*. Barcelona: Herder.

Whitaker, T. (2004). *What the Great Teachers Do Differently. Fourteen Things That Matter Most*. Nueva York: Eye On Education.

Woods, P.(1998) *La escuela por dentro. La etnografía de la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Young, S., & Shaw, D. (1999). “Profiles of Effective College and University Teachers”. *Journal of Higher Education* 70 (6) , 670-686.

Í N D I C E

	págs.
Introducción	2
1. Presentación: La problemática de la docencia efectiva	6
1.1 La formación humanista a nivel universitario	6
1.2 El planteamiento del problema y las preguntas de investigación	11
1.3 Delimitación del objeto de estudio y enfoque metodológico	14
II. Conceptualización de la práctica docente y del paradigma humanista	20
2.1 Conceptualización de la práctica docente	21
2.1.1 Fases de la práctica docente	22
2.1.2 Dimensiones de la práctica docente	23
2.2 Conceptualización del “mundo interno” del docente	27
2.2.1 Las teorías implícitas de los profesores	28
2.2.2 La dimensión afectiva en el docente	30
2.3 Conceptualización de la docencia universitaria efectiva	32
2.3.1 La docencia efectiva desde las construcciones prescriptivas de carácter teórico	33
2.3.2 La docencia efectiva desde los estudios empíricos de carácter cuantitativo	36
2.3.3 La docencia efectiva desde los estudios de carácter cualitativo	46
2.4 El humanismo como paradigma de la educación universitaria	56
2.4.1 El concepto de persona y la educación humanista	58
2.4.2 La persona como proyecto de sí misma: la libertad y sus condicionamientos	65
2.4.3 Reflexión y pensamiento crítico como puntos centrales de la educación humanista	68
2.4.3.1 Características del pensamiento crítico	68
2.4.3.2 Criticidad y mundo afectivo: relaciones entre razón y emoción	75
2.4.3.3 Obstáculos del pensamiento crítico	80
III. Marco contextual	88
3.1 La la Universidad Iberoamericana: su historia y sus documentos básicos	88
3.2 El modelo educativo de la Universidad Iberoamericana	93

3.3 El papel del Área de Reflexión Universitaria en el modelo educativo de la Universidad Iberoamericana	95
3.4 La transformación del Área de Integración Universitaria en Área de Reflexión Universitaria	101
3.5 La formación humanista desde la perspectiva de la Universidad Iberoamericana	103
IV. Enfoque metodológico: teoría fundamentada	105
4.1 La metodología cualitativa en el campo de la investigación sobre la docencia efectiva	105
4.2 La Teoría fundamentada y el enfoque constructivista	106
4.3 Procedimiento metodológico del estudio	113
4.3.1 El proceso de selección de los docentes estudiados	113
4.3.2 Las técnicas de recolección de información, su utilización y los métodos de triangulación	122
4.3.3 El proceso de análisis e interpretación de los datos	125
4.4 Consideraciones éticas para el desarrollo de la investigación	128
V. Presentación y discusión de resultados	130
5.1 La vocación docente	132
5.1.1 La docencia como vocación de vida	132
5.1.2 Crisis vocacional	133
5.1.3 La vocación docente como expresión de amor	134
5.1.4 La vocación docente como necesidad de transmitir y compartir	137
5.1.5 Aprender de los alumnos	140
5.1.6 Creer en los alumnos	143
5.1.7 La vocación docente como pasión	147
5.1.8 La vocación docente como misión	150
5.1.9 Valoración de la docencia	155
5.2 Concepciones sobre la educación humanista y la educación en valores	158
5.2.1 Concepción antropológica y axiológica	158
5.2.2 Concepción de educación humanista	165
5.2.3 La educación humanista como educación en valores en la universidad: condiciones y posibilidades	172
5.2.4 La educación en valores y el compromiso social	189
5.2.5 Los supuestos básicos de la educación en valores	195
5.3 Conceptualización de la docencia y de la práctica docente efectiva	197
5.3.1 Distinción entre docencia auténtica e inauténtica	197
5.3.2 Concepción de la docencia efectiva	209
5.3.3 Caracterización de la práctica docente	212
5.3.3.1 La clase como una partida de ajedrez	212
5.3.3.2 La clase como juego de espejos y ventanas	216
5.3.3.3 La clase como un proceso terapéutico	220
5.3.3.4 La clase como relación mayéutica	225
5.3.3.5 La clase como experiencia artística	230

5.3.3.6 La clase como modelaje de valores	239
5.3.3.7 La clase como un espacio de vida	243
5.4 Caracterización del estilo docente	249
5.4.1 El estilo artístico/ intuitivo	249
5.4.2 El estilo involucrado	254
5.4.3 El estilo terapéutico	257
5.4.4 El estilo socrático/mayéutico	260
5.4.5 El estilo académico	263
5.4.6 El estilo reflexivo/investigador	266
5.4.7 El estilo institucional/disciplinado	272
5.4.8 El humanismo vivido a través de los diversos estilos	277
5.5 Estrategias didácticas para la formación humanista	279
5.5.1 Estrategias para la motivación	279
5.5.1.1 Motivación en las primeras clases	280
5.5.2 Estrategias para establecer vínculos personales	304
5.5.2.1 Interesarse en los alumnos como personas	305
5.5.2.2 Propiciar y mantener un clima de confianza	312
5.5.3 Estrategias para promover el pensamiento crítico y reflexivo	323
5.5.3.1 Estrategias diversas para promover el pensamiento crítico y reflexivo	326
5.5.3.1.1 Planeación general del curso	327
5.5.3.1.2 Uso de textos y autores	332
5.5.3.1.3 El papel de las preguntas	343
5.5.3.1.4 El papel de las películas y las TIC's	356
5.5.3.1.5 Uso de otros recursos para promover la reflexión	360
5.5.3.2 La importancia de relacionar la materia con la vida	375
5.5.3.3 Conclusión: el surgimiento del momento reflexivo en el alumno	385
5.5.4 La evaluación como estrategia educativa	398
5.5.4.1 La evaluación como estrategia educativa: características generales	399
5.5.4.2 Evaluación formativa: evaluar procesos	403
5.5.4.3 Dificultades de la evaluación	407
5.6 Signos y frutos de la docencia efectiva	415
5.6.1 Satisfacción por resultados	416
5.7.2 Reconocimiento y confianza de los alumnos	430
5.7.3. La ayuda invisible a los alumnos	432
5.7.4 Muestras de afecto y gratitud de los alumnos	437
5.7 Dificultades de la docencia	441
5.7.1 Dimensión institucional: el docente en relación con la institución	442
5.7.2 Dimensión pedagógica	450
5.7.3 Dimensión relacional	460
5.7.4 Dimensión personal	465

VI. Principales hallazgos de la investigación	471
6.1 La vocación docente como energía vital	472
6.2 La docencia efectiva como ejercicio de autenticidad	474
6.3 Caracterización de la práctica docente	474
6.4 El estilo docente como traducción del humanismo	476
6.5 La educación humanista como una apuesta por el sujeto	485
6.6 La educación en valores como promoción del discernimiento	488
6.7 La promoción del sentido del compromiso social desde la realidad personal.	488
6.8 Estrategias didácticas para la formación humanista	489
6.9 La evaluación como estrategia educativa	495
6.10 Los frutos de la docencia efectiva	497
6.11 La docencia como una profesión difícil	501
VII. Conclusiones	507
Corolario: Alcances y limitaciones de la investigación	519
Bibliografía	525

ANEXOS (en CD)

1. Tabla de comentarios de los alumnos.
2. Guía de entrevista al docente
3. Guía de observación en aula
4. Tabla de frecuencia de los códigos primarios del *Atlas ti*.
5. Presentación de las citas más significativas de los docentes estudiados
6. Transcripción de las entrevistas a los docentes
7. Resultados de los *focus groups* con alumnos

***A todos los maestros que con su labor
contribuyen a humanizar el mundo***

*A mi esposo, por construir una vida juntos,
porque su apoyo me ha impulsado a seguir adelante.*

*A mi hijo Raúl, quien colaboró solidariamente
en la transcripción de las entrevistas.
Por estar siempre tan cerca de mí.*

*A mi hija Renata, porque su amor
me sostiene en todo momento.*

*A mi padre, el primer maestro que conocí,
y a mi madre, la maestra de la vida.*

*A mis hermanas, hermanos,
amigas y amigos, por su presencia y cariño.*

*A Martín, mi director de tesis y especialmente,
a su hija Mariana.*